

**ANALYSE DES
SOZIAL- UND ARBEITSVERHALTENS
MEHRFACH UND VERSCHIEDENARTIG
BEHINDERTER KINDER
UNTER DEM ASPEKT
DER INTEGRIERTEN ERZIEHUNG**
Beobachtungen in Modellkindergärten
nach Maria Montessori
des Institutes für soziale Pädiatrie und Jugendmedizin
der Universität München

Lucie Kollmer

*Dess
München
1905*

Aus dem Institut für soziale Pädiatrie und Jugendmedizin der
Universität München
Vorstand: Professor Dr. med. Theodor Hellbrügge

ANALYSE DES SOZIAL- UND ARBEITSVERHALTENS MEHRFACH UND
VERSCHIEDENARTIG BEHINDERTER KINDER UNTER DEM ASPEKT DER
INTEGRIERTEN ERZIEHUNG

Beobachtungen in Modellkindergärten nach Maria Montessori
des Institutes für soziale Pädiatrie und Jugendmedizin der
Universität München

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde in der gesamten Medizin an der
Ludwig Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Lucie Kollmer

aus

Kötzting

1985

Mit Genehmigung der Medizinischen Fakultät
der Universität München

Berichterstatter: Prof. Dr. Th. Hellbrügge

Mitberichterstatter:

Dekan: Prof. Dr. W. Spann

Tag der mündlichen Prüfung: 7. 11. 1985

Einleitung	1
I. Beschreibung des Forschungsfeldes	3
1. Kinderzentrum München - Entwicklung, Zielsetzung und Aufgabenbereiche	3
2. Der Montessori-Kindergarten - Vorschulische Einrichtung für die integrierte Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder mit gesunden Kindern	5
2.1. Voraussetzung für die Aufnahme in den Kindergarten	5
2.2. Organisation des Kindergartens	6
2.3. Kinderpopulation	7
2.4. Gestaltung des Kindergartenvormittags	10
2.5. Das Montessori-Material	11
II. Die Beobachtung als empirische Forschungsmethode	13
1. Naive und wissenschaftliche Beobachtung	13
2. Gegenstand und Anwendungsbereiche der Beobachtung	14
3. Formen der Beobachtung	15
3.1. Strukturierte und unstrukturierte Beobachtung	15
3.2. Aktiv teilnehmende und passiv teilnehmende Beobachtung	16
3.3. Offene (wissentliche) und verdeckte (unwissentliche) Beobachtung	17
3.4. Im Kindergarten angewandtes Beobachtungssystem	18
4. Technik der Beobachtung	18
4.1. "Event-Sampling"	18
4.2. "Time-Sampling"	19
4.3. Kategorisiertes "Time-Sampling" Rotationsverfahren	19
5. Probleme und Fehlerquellen der Beobachtung	20
5.1. Beobachtungsstrukturierung	21
5.2. Beobachtungsvorgang	22
III. Die systematische Beobachtung als Methode der Datenerhebung in der vorliegenden Untersuchung	24
1. Beobachtungssystem für die Freie Arbeitszeit (FAZ)	24
1.1. Definition der Kategorien	24
1.1.1 Kategorien des Arbeitsverhaltens	25
1.1.2 Kategorien des Sozialverhaltens	26

1.2.	Kodifizierungstechnik	28
1.3.	Reliabilität und Validität des Time-Sampling-Rotationsverfahrens	31
2.	Beobachtungssystem für die Gebundene Arbeitszeit (GAZ)	31
2.1.	Definition der Kategorien	31
2.1.1.	Kategorien des Arbeitsverhaltens	32
2.1.2.	Kategorien des Regelverhaltens	32
2.2.	Kodifizierungstechnik	33
2.3.	Reliabilität und Validität des Beobachtungssystems für die Gebundene Arbeitszeit (GAZ)	35
3.	Stundenprotokoll für die Freie Arbeitszeit (FAZ)	35
3.1.	Definition der Kategorien	35
3.2.	Kodifizierungstechnik	36
IV.	Ergebnis der Untersuchung	39
1.	Ergebnis der Untersuchung der Freien Arbeitszeit (FAZ)	39
1.1.	Sozialverhalten	40
1.1.1.	Störendes Verhalten (St)	41
1.1.2.	Erwünschter Sozialkontakt (ESK)	41
1.1.3.	Kein Sozialkontakt, aber Annäherung (KSA)	43
1.1.4.	Kein Sozialkontakt (KS)	45
1.2.	Arbeitsverhalten	46
1.2.1.	Arbeitsverhalten, differenziert nach den Kategorien AN, AV und A	46
1.2.2.	Arbeitsverhalten A, differenziert nach den Wochentagen	47
1.2.3.	Arbeitsrhythmus	49
1.3.	Kontingenzanalyse von Arbeits- und Sozialverhalten	51
1.3.1.	Die Kategorien des Arbeitsverhaltens A, AV und AN, differenziert nach dem Sozialverhalten	51
1.3.2.	Erwünschter Sozialkontakt (ESK) unter dem Aspekt des Arbeitsverhaltens	60
1.4.	Empirisches Material zum Problem der Integration	67
2.	Ergebnis der Untersuchung der Gebundenen Arbeitszeit (GAZ)	68

2.1.	Betrachtung des Arbeits- und Regelverhaltens	68
2.2.	Abhängigkeit des Regelverhaltens vom Arbeitsver- halten	71
2.3.	Die aktive Teilnahme und gleichzeitiges Regel- befolgen (AT/RB) in Abhängigkeit von den Wo- chentagen	72
3.	Ergebnis des Stundenprotokolls der Freien Ar- beitszeit (FAZ)	74
3.1.	Durchschnittliche Arbeitszeit mit <u>einem</u> Material	75
3.2.	Häufigkeit und Dauer der Unterbrechungen und ihr prozentualer Anteil an der Gesamtarbeitszeit mit <u>einem</u> Material	77
3.3.	Angaben über die Verweildauer bei einem Material	78
3.4.	Differenzierung der Zeit, in der das Kind nicht arbeitete (AN)	79
4.	Ergebnis des Soziogramms	82
4.1.	Methode des Vorgehens bei der praktischen Durchführung und Auswertung	82
4.2.	Auswertung der Untersuchung	83
4.2.1.	Säulendiagramm	83
4.2.2.	Individualindices und soziales Anspruchsniveau	86
4.2.3.	Soziogrammauswertung	88
V.	Diskussion der Ergebnisse	92
1.	Diskussion des Arbeitsverhaltens	92
2.	Diskussion des Sozialverhaltens	98
3.	Schwierigkeiten der Behindertenerziehung - Verbesserungsvorschläge	101
VI.	Zusammenfassung	105
	Anhang	110
	Literaturverzeichnis	107



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Einleitung

Aus der Frühdiagnostik und Frühtherapie durch das Kinderzentrum München erwuchs die Erkenntnis, das behinderte Kind im Hinblick auf seine Sozialentwicklung möglichst früh zusammen mit gesunden Kindern zu fördern. Dazu wurde 1968 die Einrichtung des Modellkindergartens geschaffen, in dem mehrfach und verschiedenartig behinderte Kinder zusammen mit gesunden im Rahmen der Montessori-Pädagogik gefördert werden.

Der Kindergarten wird vom Institut für Soziale Pädiatrie der Universität München (Vorstand: Prof. Dr. Th. Hellbrügge) betreut. Er dient nicht nur der Therapie der behinderten Kinder, sondern auch der Diagnostik. In der Kindergarten-Gruppe können nämlich z.B. die Störungen der Sozialentwicklung sowie die Fähigkeit der frühen Sozialisation behinderter Kinder in der Gruppe erkannt werden.

Bei der praktischen Arbeit im Kindergarten setzt man die Schwerpunkte auf die Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens.

Die Entwicklung des Arbeitsverhaltens wird unter folgenden Aspekten betrachtet (nach HELLBRÜGGE, 1976):

- Entwicklung des eigenen Willens und damit der Selbständigkeit,
- Interesse an Tätigkeiten,
- Interesse am Partner (Kind oder Erwachsener) zwecks Zusammenarbeit,
- Vermögen zu Konzentration und Ausdauer.

Kriterien des Sozialverhaltens sind:

- Fähigkeit, auf den Partner und die Gruppe Rücksicht zu nehmen,
- Fähigkeit, mit Kindern und Erwachsenen positiven Kontakt aufzunehmen,

- Häufigkeit der Kontakte der behinderten zu den nichtbehinderten Kindern und umgekehrt (Maß für die soziale Integration der behinderten in die Gruppe der gesunden Kinder).

Die harmonische Verknüpfung eines optimalen Arbeits- und Sozialverhaltens ist das Ideal bei dieser Art von Erziehung. Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist es, anhand der Beobachtung des Arbeits- und Sozialverhaltens zu prüfen, inwieweit die Zielvorstellungen mit der Praxis übereinstimmen und wo Verbesserungen nötig sind.

Mit dieser Zielsetzung wurden von Anfang Januar bis Ende Juli 1976 zwei Kindergartengruppen der Kindergärten in der Güll- und Reutbergerstrasse beobachtet. Das Beobachtungsverfahren wurde von der "Wissenschaftlichen Begleitung" des Montessori-Schulversuchs übernommen und während einer Beobachterschulung im Dezember 1975 auf seine Zulässigkeit hin für den Kindergarten geprüft. Da sich die Montessori-Schule von der Konzeption her vom Kindergarten nur geringfügig unterschied, wurde das Beobachtungssystem bei der vorliegenden Untersuchung auch eingesetzt.

I. Beschreibung des Forschungsfeldes

Da der Kindergarten als vorschulische Einrichtung zur integrierten Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder mit gesunden ein Teilbereich des Kinderzentrums München ist, erscheint es sinnvoll, zunächst diese Institution zu beschreiben.

1. Kinderzentrum München- Entwicklung, Zielsetzung und Aufgabenbereiche

Die "Funktionelle Entwicklungsdiagnostik" (HELLBRÜGGE, PECHSTEIN und Mitarbeiter 1972), die im Rahmen des Studiums des Deprivationssyndroms an gesunden Kindern entwickelt worden war, stellte die Grundlage für die Konzeption der mehrdimensionalen Frühdiagnostik und Frühtherapie des Kinderzentrums München dar. Mit den "Entwicklungsphysiologischen Tabellen für das Säuglingsalter" nach HELLBRÜGGE und PECHSTEIN können bereits beim Neugeborenen psychomotorische Behinderungen in den wichtigsten Funktionen (Ausnahme ist das Sprachverständnis, das erst beim sechs Monate alten Kind geprüft werden kann) aufgedeckt und einer Frühtherapie zugeführt werden. Dabei muß dann die Entstehung schwerer Entwicklungsrückstände, die schon bei gesunden Kindern durch die institutionalisierte Pflege auftreten können, bei behinderten Kindern vermieden werden, indem die Kinder nicht stationär therapiert werden, sondern ambulant, wobei das Elternhaus systematisch in die Therapie mit einbezogen wird.

Für diese Konzeption wurde mit Hilfe der Aktion Sonnenschein-Hilfe für das mehrfach behinderte Kind e.V. in München 1968 eine sozialpädiatrische Institution unter dem Namen "Kinderzentrum" errichtet.

Zielsetzung des Kinderzentrums München ist es, nicht nur die spezifische Behinderung in den Mittelpunkt der Diagnostik und Therapie zu stellen, sondern vielmehr die gesamte Entwicklung

des Kindes unter Einbeziehung seiner Sozialumwelt, insbesondere seiner Familie. Ein wesentlicher Schritt zur Verwirklichung dieses Vorhabens ist die "Münchener Entwicklungsdiagnostik" (HELLBRÜGGE und Mitarbeiter 1978), die eine Weiterentwicklung des in den "Funktionellen Entwicklungstabellen für das Säuglingsalter" dargelegten Konzepts darstellt. Sie ist eine ethologische Entwicklungsdiagnostik, d.h. daß das Verhalten des Kindes, soweit es beobachtet und definierten Kategorien der Psychomotorik (z.B. Greifen, Sitzen, Laufen, Perzeption, Sprechen, Sozialverhalten, Sprachverständnis) zugeordnet werden kann, Grundlage der Diagnostik ist. Hierbei werden somit auch erstmals die frühkindliche Sozialisation und die präverbale Sprachentwicklung systematisch miteinbezogen. Zu diesem Zweck muß insbesondere auch auf die Beobachtungen der Eltern zurückgegriffen werden. So können, wenn der Kinderarzt den Verdacht der Eltern auf einen Entwicklungsrückstand ihres Kindes bestätigt, weitere diagnostische Untersuchungen durchgeführt werden. Letztere sind die Aufgabe aller Disziplinen, die sich mit dem Kind beschäftigen. Diese sind im Kinderzentrum München fast vollständig unter einem Dach vertreten.

Näheres über den Aufbau und die Arbeitsweise des Kinderzentrums München und die "Münchener funktionelle Entwicklungsdiagnostik" wird von HELLBRÜGGE (1973; 1977; 1978) beschrieben.

Einen wesentlichen Aspekt der Förderung der Entwicklung des behinderten Kindes stellt die Sozialentwicklung dar. "Dazu mußte nach einem Weg gesucht werden, die Störungen der Sozialentwicklung, die Fähigkeiten der frühen Sozialisation behinderter Kinder in der Gruppe zu diagnostizieren und nach therapeutischen Ansätzen zu suchen" (HELLBRÜGGE, 1976). Diese Aufgabe wurde einem Montessori-Kindergarten und im Anschluß daran einer Montessori-Schule übertragen,

in denen gesunde und mehrfach und verschiedenartig behinderte Kinder gemeinsam erzogen werden. Der Kindergarten und die Schule haben das Ziel, eine möglichst frühe Eingliederung der behinderten Kinder in die Kindergemeinschaft zu erreichen.

2. Der Montessori-Kindergarten - Vorschulische Einrichtung für die integrierte Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder mit gesunden Kindern

2.1. Voraussetzung für die Aufnahme in den Kindergarten

" Als entscheidende Voraussetzung für die Aufnahme in den Montessori-Kindergarten gilt das Erreichen jener Stufe der Sozialentwicklung durch das Kind, in der es auch in Abwesenheit der Mutter positiven Kontakt mit anderen Kindern aufzunehmen in der Lage ist. Das bedeutet also, daß alle vorhergehenden Stufen der Sozialentwicklung durchlaufen und erreicht sein müssen" (GUFLER, W. 1976). Was das Arbeitsverhalten anbelangt, muß das Kind in der Lage sein, das Arbeitsmaterial teilweise selbständig auswählen zu können.

Die Beeinflussung der Sozialentwicklung im Kindergarten wird durch vorbereitende Maßnahmen verstärkt. So wird ein behindertes Kind zunächst der Montessori-Einzeltherapie zugeführt. "Die Montessori-Einzeltherapie ist in erster Linie für Kinder wichtig, welche in ihrer Sozialentwicklung noch nicht jenen Reifegrad erreicht haben, daß sie erfolgreich gemeinsam mit anderen Kindern gefördert werden können" (HELLBRÜGGE, 1976). Das behinderte Kind soll unter Anleitung der Therapeutin mit der Montessori-Erziehung vertraut gemacht werden. Die Mutter ist meist als Kotherapeutin anwesend, d.h. die Mutter lernt unter Anleitung der Montessori-Erzieherin deren Rolle zu übernehmen, um diese dann zu Hause selbständig auszuüben.

Beim nächsten Schritt, der Kleingruppentherapie, werden Gruppen mit zwei, drei, fünf oder acht behinderten Kindern und ihren Müttern gebildet, wobei die Mütter nach und nach "ausgeblendet" werden.

Sind die Voraussetzungen für den Kindergarten gegeben, so kommen die Kinder zunächst in eine kleinere Nachmittagsgruppe (höchstens zehn Kinder), wo eine intensive Kleinkindergruppenerziehung stattfindet und die behinderten Kinder zum ersten Mal auf nichtbehinderte treffen. Das Verhältnis von behindertem zu nichtbehindertem Kind beträgt meist 50:50. (Eingehendere Darstellung der Vorbereitung für den Kindergarten finden sich bei HELLBRÜGGE, 1976).

Zur Aufnahmebedingung in den Kindergarten für ein gesundes Kind gehört eine pädiatrische und kinderpsychologische Untersuchung. Selbstverständlich erfolgt diese auch bei dem behinderten Kind, das sich meist schon in jahrelanger Behandlung des Kinderzentrums München befindet und damit in regelmässigen Abständen pädiatrisch und kinderpsychologisch untersucht wird.

2.2. Organisation des Kindergartens

Im folgenden sei näher auf die Kindergartengruppen eingegangen, die von Januar bis Juli 1976 untersucht wurden: Für den Kindergarten in der Güllstrasse (Abkürzung: Kindergarten G) ist das untere Stockwerk des Gebäudes Güllstr. 3 ausgebaut worden. Es befinden sich dort zwei Gruppenräume, eine gemeinsame Küche und Toilette. Die Vormittagsgruppe hatte zur Zeit der Beobachtung 16 nichtbehinderte Kinder und 4 behinderte Kinder. Die Kinder wurden von einer Erzieherin und einer Praktikantin betreut.

Der Kindergarten in der Reutbergerstrasse (Abkürzung: Kindergarten R) befindet sich gemeinsam mit der Montessori-Schule in einem Vierecksflachbau, der einen Pausenhof umgibt. Im Kindergarten sind zwei Gruppenräume mit jeweils einer Spüle, einer EBecke und einer gemeinsamen Toilette vorhanden. In der Vormittagsgruppe waren zum Zeitpunkt der Untersuchung 17 nichtbehinderte und 5 behinderte Kinder. Für die Gruppe waren eine Erzieherin und eine Praktikantin zuständig.

2.3. Kinderpopulation

Das Einzugsgebiet für beide Kindergärten ist München-Stadt und München-Land. Die Kindergartenkinder waren bei der Untersuchung drei bis acht Jahre alt.

Kindergarten G:

Bernhard	6 Jahre
Susanne	6 Jahre
Nina	6 Jahre
Mirjam G.	4 Jahre
Henrike	6 Jahre
Julia	6 Jahre
Theo	6 Jahre
Miriam K.	6 Jahre
Christoph	5 Jahre
Michael	6 Jahre
Wolfgang	5 Jahre - Aufnahme in den Kindergarten 11.3.1976
Dominik	5 Jahre
Daniela	6 Jahre - verließ im März 1976 den Kindergarten
Andreas	6 Jahre
Florian	4 Jahre
Henning	6 Jahre
Rebecca	5 Jahre

Behinderte Kinder:

Karin	7 Jahre Tapetoretinale Degeneration, erhebliche Leber- sche Degeneration, Amaurose, statomotorische Entwicklungsstörung, Deprivation, Lernbehinde- rung.
Esther	6 Jahre Cerebrale Bewegungsstörung, sprachlicher und psychischer Entwicklungsrückstand
Sylvia	7 Jahre Meningomyelozele, Spaltung von $L_1 - S_1 (S_2)$, Lähmung $L_4/L_5/S_1$, Zustand nach Ventil-OP, gering- gradige Bewegungsstörung des rechten Arms, Sprach- entwicklungsverzögerung, Entwicklungsrückstand von 1 Jahr.

Stephan 7 Jahre
Down Syndrom,

Kindergarten R:

Jan	6 Jahre
Margret	5 Jahre
Bettina	7 Jahre
Christian	6 Jahre
Ingo	7 Jahre
Andreas	6 Jahre
Karolin	4 Jahre - erst im Mai 1976 in den Kindergarten eingetreten
Sandra	6 Jahre
Michael	6 Jahre
Robert B.	6 Jahre
Sylvia	6 Jahre
Horst-Achim	5 Jahre
Elisabeth	6 Jahre
Robert L.	6 Jahre
Robert M.	5 Jahre
Judith	6 Jahre
Martin	4 Jahre

Behinderte Kinder:

Petra	7 Jahre Vier Auffälligkeiten in der Motoskopie, die nicht zur Diagnose einer minimalen cerebralen Parese ausreichen, Deprivationssyndrom, Ver- halten auffällig
Tim	7 Jahre Minimale cerebrale Bewegungsstörung (Fein- motorik), Zustand nach schwerem Schädelhirn- trauma, massive Konzentrationsstörung, Sprach- störung insbesondere Echolalie, Ausfälle im sprachlichen und abstrakt-logischen Bereich, insgesamt eher im Sinne einer Lernbehinderung.

Susanne 6 Jahre
Allgemeiner Entwicklungsrückstand, besonders der Motorik und der Sprachentwicklung, Verhalten auffällig.

Monika 8 Jahre
Zustand nach Ventil-OP links bei Hydrocephalus occlusus, mittelgradige Schallempfindungsschwerhörigkeit beidseits, audiogene Dyslalie, Verhaltensstörung.

Andrea 7 Jahre
Cerebrale Bewegungsstörung, Spitzfuß rechts-links, Adduktionsspasmus links-rechts, linker Arm funktionell schlechter als rechter, geringgradige Verhaltensstörung

Die Berufszugehörigkeit der Eltern ließ sich wie folgt darstellen:

Arbeiter	Handwerker	Angestellter
ungel./Facha.		Akademiker/Nichta.

G: -	10 %	10 %	25 %	30 %
R: 4,5 %	9 %	4,5 %	18 %	59 %

Beamter	Selbständig
Akademiker/Nichta.	Akademiker/Nichta.

G: 10 %	-	10 %	5 %
R: -	-	-	4,5 %

Die Übersicht zeigt, daß die Prozentaufteilung des sozialen Status der Eltern nicht dem Bevölkerungsquerschnitt, wie er im Statistischen Jahrbuch der BRD (1976) nachzulesen ist, entspricht.

Die Untersuchung ist daher nicht zu verallgemeinern, sondern auch noch aus anderen Gründen, wie Verschiedenartigkeit der Behinderungsarten, Einmaligkeit der integrierten Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik, nur unter Berücksichtigung des spezifischen Forschungsfeldes aussagekräftig.

2.4. Gestaltung des Kindergartenvormittags

Der Vormittag wurde zeitlich folgendermassen eingeteilt:

- 9.00 bis 10.15 Uhr Freie Arbeitszeit (FAZ)
- 10.15 bis 11.00 Uhr Brotzeit
- 11.00 bis 12.00 Uhr Gebundene Arbeitszeit (GAZ)

Dieser Zeitplan wurde aber nur in groben Zügen eingehalten. Die meisten Kinder kamen um 9.00 Uhr in den Kindergarten, einige jedoch bereits um 8.00 Uhr. Im Kindergarten R gab es keine festgesetzte Pause, sondern jedes Kind bestimmte selbst, wann es in der Zeit von 9.00 Uhr bis 11.00 Uhr Brotzeit machen wollte. In der Regel dauerte diese etwa 15 bis 20 Minuten, die vorwiegend mit Tischdecken, Essen, Abräumen und Abspülen ausgefüllt waren. Im Kindergarten G dauerte die gemeinsame Brotzeit etwa eine dreiviertel bis eine ganze Stunde.

Während der Freien Arbeitszeit beschäftigte sich jedes Kind mit selbstgewähltem Montessori-Material, das im Gruppenraum auslag. Dabei konnte es allein, zusammen mit anderen Kindern oder mit der Erzieherin arbeiten.

Die Gebundene Arbeitszeit war eine ausschließlich an der Erzieherin orientierte Gruppenarbeit. Die Kinder setzten sich mit der Erzieherin zu einem Kreis. Letztere las den

Kindern vor oder erklärte ihnen etwas, und die Kinder hörten, wie in einer Art " Unterricht" zu. Unter der Anleitung der Erzieherin wurde auch gesungen, Finger-, Rollen- oder sonstige Spiele gemacht.

Ausser dem Tagesrhythmus gab es noch einen Wochentagrhythmus. So hatten die Kinder vom Kindergarten G jeden zweiten Montagvormittag Turnen. Im Kindergarten R war an jedem Dienstag und Mittwoch jeweils eine Stunde für Turnen und Rhythmik reserviert.

2.5. Das Montessori-Material

In den Montessori-Kindergärten wird vorwiegend mit dem Montessori-Material gearbeitet.

Da nach Maria Montessori das Kind die Anleitung zu seiner Entwicklung bzw. seiner Selbsterziehung in sich trägt, erfolgt bei ihr eine eklatante Schwerpunktverlagerung auf die indirekten Erziehungsverfahren, insbesondere auf die Verwendung des didaktischen Materials.

Im Kindergarten werden vor allem die "Übungen des praktischen Lebens" und das "Sinnesmaterial", später auch das "didaktische Material" verwendet.

a) Die Übungen des praktischen Lebens umfassen vier Bereiche (HELLBRÜGGE, 1976) :

1. Sorge für die Umgebung (z.B. Blumen-, Möbel- und Bodenpflege usw.)
2. Sorge für die Person (z.B. Waschen, Zähneputzen, Ankleiden)
3. Betragen in der Gemeinschaft (z.B. Grüßen, Stuhlabieten)
4. Kontrolle der Bewegung (Gehen auf einer Linie, die Leiseübung).

Bei den Übungen soll das Kind folgende drei Entwicklungsstufen durchlaufen (nach HELMING, H. 1963)

- Zunächst führt das Kind die Übung um ihrer selbst willen aus und koordiniert dabei seinen Körper und seine Sinne mit seinem Geist.

- Danach wird dem Kind die Notwendigkeit der Tätigkeit bewußt.
- Und schließlich erkennt das Kind die Bedeutung der Tätigkeit für die Gemeinschaft.

Zusammengefaßt, ist das Ziel der Übungen des praktischen Lebens, das Kind zur Selbständigkeit, Verantwortungsbereitschaft und vor allem zu einer sozialen Einstellung gegenüber seinen Mitmenschen zu erziehen.

b) Für das Sinnesmaterial sind nach M. Montessori (MONTESSORI M. 1972) folgende Merkmale wichtig:

- Das vom Kind gewählte Material enthält die Fehlerkontrolle (Lernen durch Versuch und Irrtum).
- Die einzelnen Gegenstände sollen eine Anziehungskraft in bezug auf die Harmonie der Formen und Farben auf das Kind ausüben.
- Das Montessori-Material soll das Kind insbesondere zur manuellen Tätigkeit anregen.
- Jedes Material soll nur einmal vorhanden sein, weil damit das soziale Verhalten gefördert und die Attraktivität des Materials erhöht werden soll.

c) Das didaktische Material soll, wie das Sinnesmaterial, das Kind über den Weg des "Begreifens" (mit der Hand) zum Lesen, Schreiben und Rechnen führen. Zusätzlich sollen möglichst viele Sinne das Neue an dem Material, z.B. Buchstaben, erfassen. Das Kind kann den Buchstaben, der aus Sandpapier gefertigt ist, befühlen, sehen und, wenn die Erzieherin das Kind mit dem Namen des Buchstaben bekannt macht, hören.

Eine ausführliche Beschreibung des Montessori-Materials enthält die weiterführende Montessoriliteratur (siehe Literaturverzeichnis).

II. Die Beobachtung als empirische Forschungsmethode

Bevor im nächsten Kapitel die bei der vorliegenden Untersuchung angewendete Forschungsmethode genauer beschrieben wird, ist es sinnvoll, zunächst einen Überblick über die Beobachtung als empirische Forschungsmethode zu geben.

1. Naive und wissenschaftliche Beobachtung.

"Im allgemeinsten Sinn ist Beobachtung eine Art des Erfahrens von Welt, wobei der Weg von der unmittelbaren (auch naiven) Beobachtung zur wissenschaftlichen über die planmäßige Schärfung unserer Sinneswahrnehmungen vermittels zahlreicher Beobachtungstechniken verläuft, die sich je nach den behandelten Dimensionen der Wirklichkeit wandeln" (KÖNIG, R.1973).

Bevor wissenschaftlich beobachtet werden kann, muß zunächst klar sein, was man beobachten will. Diese Aufgabe der Hypothesenbildung übernimmt die naive Beobachtung, die, falls sie von einem wissenschaftlich geschulten Beobachter ausgeführt wird, als vorwissenschaftliche Beobachtung bezeichnet werden kann.

Kriterien für die wissenschaftliche Beobachtung sind:

- daß sie einem bestimmten Forschungszweck dient, also innerhalb eines theoretischen Bezugsrahmens vollzogen wird, zweckgerichtet und zusammenhängend durchgeführt wird,
- daß sie systematisch geplant und nicht dem Zufall überlassen wird,
- daß sie grundsätzlich wiederholten Prüfungen und Kontrollen hinsichtlich der Gültigkeit und Genauigkeit unterworfen werden kann.

Der Zusammenhang zwischen theoretischer Konzeption, vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Beobachtung ist durch folgende zeitliche Abfolge gekennzeichnet:

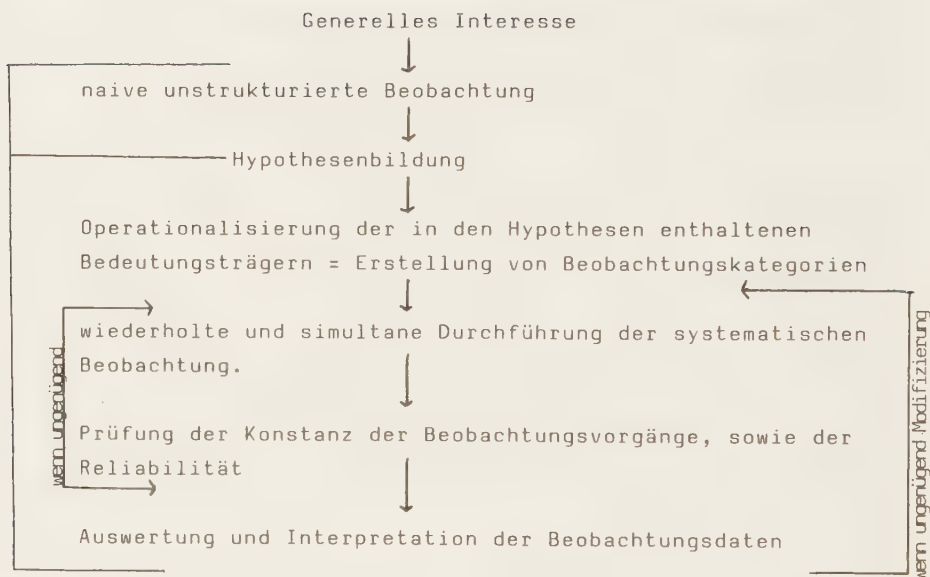


Abb.1.: Zeitliche Abfolge von theoretischer Konzeption vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Beobachtung (GUFLER, W.1976).

2. Gegenstand und Anwendungsbereiche der Beobachtung.

"Sind Voraussetzungen in bezug auf die Wissenschaftlichkeit gewährleistet, so erlaubt es die Beobachtung, soziales Verhalten in dem Zeitpunkt festzuhalten, in dem es tatsächlich geschieht Gegenstand der Beobachtung ist also das effektive soziale Verhalten von Individuen oder Gruppen " (ATTESLANDER, P. 1969).

"Ein vorrangiger Anwendungsbereich ist wiederum die Untersuchung der Interaktionen von Kindern und Jugendlichen " (GRAUMANN, C.F. 1973).

Natürlich muß das Verhalten z.B. der Jugendlichen oder Kinder im Zusammenhang mit ihrer Umwelt und ihren sonstigen Tätigkeiten gesehen werden und nicht die beobachtete Situation isoliert betrachtet werden.

3. Formen der Beobachtung.

In diesem Abschnitt sollen einige wichtige Formen der Wissenschaftlichen Beobachtung näher ausgeführt werden. Zunächst gibt uns ein Schema eine Übersicht:

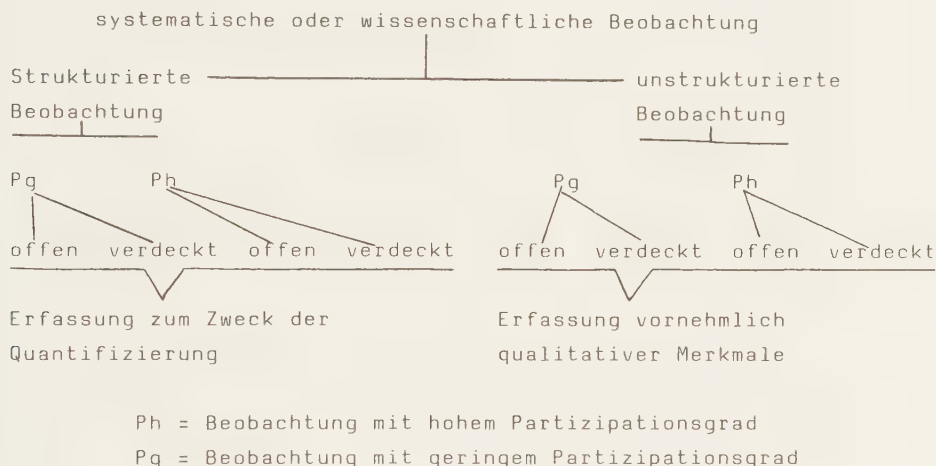


Abb. 2: Formen der Beobachtung

(entnommen aus ATTESLANDER, P. 1969).

3. 1 Strukturierte und unstrukturierte Beobachtung.

(verkürzte Darstellung des Kapitels aus ATTESLANDERS Empirischer Sozialforschung, 1969).

Die systematische (oder wissenschaftliche) Beobachtung läßt sich zunächst in die beiden Hauptgruppen der strukturierten und der unstrukturierten Beobachtung gliedern. Im Gegensatz zur strukturierten Beobachtung, die mit relativ differenzierten Beobachtungskategorien arbeitet, sind bei der unstrukturierten Beobachtung nur grobe Hauptkategorien vorgegeben. Daher liegt ihre Bedeutung mehr in den sogenannten "Pilot Studies", die einen Katalog qualitativ brauchbarer Hypothesen vermitteln

sollen. Damit wäre aber die unstrukturierte Beobachtung funktionell zu vergleichen mit der naiven vorwissenschaftlichen Beobachtung, die auch oft der wissenschaftlichen Beobachtung, genau wie die unstrukturierte der strukturierten Beobachtung, vorausgeht.

Bei der Anwendung der strukturierten Beobachtung sind folgende Aspekte zu klären:

1. Festlegung der Beobachtungseinheiten.
2. Festlegung der Beobachtungskategorien.
3. Festlegung der Zeitintervalle, während denen beobachtet werden soll.
4. Festlegung der Hilfsmittel bzw. des Verfahrens zu Aufzeichnung der Beobachtung.

3. 2 Aktiv teilnehmende und passiv teilnehmende Beobachtung.

Diese Unterscheidung betrifft das Verhältnis zwischen Beobachter und Beobachteten. Im Gegensatz zu Graumann (GRAUMANN 1973) gibt es für Atteslander (ATTESLANDER, P. 1969) keine nichtteilnehmende Beobachtung. Er erklärt, daß in jedem Fall (auch, wenn der Beobachter sich hinter einer Einwegscheibe befindet) ein Minimum an Eingliederung des Beobachters in die Beobachtungssituation besteht. Für Atteslander existieren nur verschiedene Partizipationsgrade des Beobachters. Je nachdem, ob der Beobachter selbst aktives Mitglied jener sozialen Gruppe ist, die er beobachten will, ist sein Partizipationsgrad hoch oder umgekehrt niedrig, wenn er nicht aktiv am Gruppenleben teilnimmt, indem er bewußt Distanz hält.

Aktiv teilnehmende Beobachtung wird vor allem in der Sozialanthropologie angewendet, da sie erst einen Einblick in das jeweilige System (z.B. unbekannte Kultur eines Stammes, Betriebshierarchie) bietet. Ein aktiv-teilnehmender Beobachter muß in der Regel auf die sofortige Aufzeichnung seiner Beobachtungen verzichten; dies kann zu Verfälschungen führen,

wenn der Beobachter nicht Beobachtungsdistanz und Selbstbeobachtung übt.

Es gibt jedoch auch Fälle, in denen es gar nicht möglich ist, den Beobachter in die zu beobachtende Gruppe zu integrieren (z.B. Kinderspielgruppe). In solchen Fällen wird die passiv-teilnehmende Beobachtung ausgeübt. Hier kann der Beobachter das Beobachtete sofort protokollieren.

Sowohl für die aktiv- wie für die passiv-teilnehmende Beobachtung gilt die Voraussetzung, daß der Beobachter akzeptiert wird. Bei der passiv-teilnehmenden Beobachtung heißt das, daß der Beobachter nicht Neues mehr ist und er zum "unreflektierten Alltag" (GUFLER, W.1976) gehört. Praktisch wird dies mit einer Eingewöhnungszeit des Beobachters verwirklicht, nach der sich dann die spezifischen Verhaltens- und Interaktionsmuster einstellen.

3. 3 Offene (wissentliche) und verdeckte (unwissentliche) Beobachtung.

Eine weitere Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen der Beobachtung ist die zwischen offener und verdeckter Beobachtung.

Offene(wissentliche) Beobachtung bedeutet, daß sich der Beobachter als Beobachter zu erkennen gibt. Bei der verdeckten Beobachtung ist das nicht der Fall. "Da der strukturiert Beobachtende meist so auffällig damit beschäftigt ist, seine Beobachtungen genau festzuhalten, wird es in der Regel kaum möglich sein, die Tatsache zu verbergen, daß er Beobachtungen treibt" (ATTESLANDER, P.1969). Zudem sind der unwissentlichen (verdeckten) Beobachtung ethische Grenzen gezogen. Viel wichtiger ist es daher, das volle Einverständnis der Beobachteten für eine offene Beobachtung zu besitzen und die oben erwähnte Alltagssituation ohne störenden Beobachtereinfluß zu schaffen.

3. 4 Im Kindergarten angewandtes Beobachtungssystem.

Nach der vorausgegangenen Einteilung kann das im Kindergarten angewandte Beobachtungssystem folgendermaßen charakterisiert werden: Systematisch, strukturiert, offen und mit geringem Partizipationsgrad.

Für die verschiedenen Arbeitssituationen, wie freie und gebundene Arbeitszeit, wurden bereits modifizierte, für den Schulversuch (Näheres siehe GUFLER, W.1976) erstellte Kategoriensysteme übernommen. Die Beobachtung und die Registrierung in den Beobachtungsbogen wurde durch einen Zeitgeber festgelegt. Der Beobachter befand sich im Kindergartengruppenzimmer und die Kinder waren über seine Tätigkeit informiert und wurden dazu angehalten, ihn dabei nicht abzulenken. Auch der Beobachter nahm von sich aus keinen Kontakt zu den Kindern auf. Praktisch war eine Eingewöhnungszeit notwendig.

4. Technik der Beobachtung.

Da der Beobachter nicht in der Lage ist, wie eine Filmkamera die Beobachtungssituation in ihrer Gesamtheit zu erfassen, muß er aus einer Fülle von Beobachtungen selektiv registrieren. Dies kann in qualitativer oder auch quantitativer Hinsicht geschehen.

4. 1 "Event-Sampling".

"Ist nur der qualitative Aspekt der Beobachtung wichtig, so genügt die Beobachtungsauswahl nach dem Event-Sampling-Verfahren.

Beim "Event-Sampling" handelt es sich darum, ganz bestimmte Verhaltensereignisse abzapfen, ihren Verlauf möglichst oft zu beobachten und zu protokollieren. Aggressive Handlungen, bestimmte Spiele usw. stellen solche "Ereignisse" dar, die durchweg nicht provoziert, sondern abgewartet und

regelrecht eingesammelt werden.... Verfügt man über einigermaßen gleichbleibende Situationen wie Unterrichtsstunden, Schulpausen, so wird auch die Quantifikation der Ereignisse oder ihrer Merkmale sinnvoll, z.B.: Wie oft kommt es innerhalb einer "großen Pause" zu Handgreiflichkeiten?" (GRAUMANN, C.F. 1973).

Interessiert jedoch nicht nur der qualitative Aspekt eines Verhaltens, sondern außerdem der quantitative, so verlagert sich das Problem auf die Bestimmung der Beobachtungsdauer.

4. 2 "Time-Sampling".

"Die fraktionierte Beobachtung, die als "time-sampling" auf Olson zurückgeht, setzt Dauer, Abstand und Anzahl der Intervalle fest, um eine Art repräsentativer Zeitstichproben zu gewinnen " (GRAUMANN, C.F. 1973).

"Die Vorgehensweise des "time-sampling" stellt jedoch keine alternative Gegenposition zum "event-sampling" dar, sondern ist als Ergänzung zu betrachten Die Registrierung erfolgt dabei in ein differenziertes Kategoriensystem, in dem die einzelnen Kategorien zueinander komplementär, zugleich aber inkompatibel sind. Das bedeutet, daß generell jede Ausprägung des beobachteten Verhaltens einer - und nur einer - Kategorie zugeordnet werden kann, und daß bei entsprechend guter Konzipierung einerseits sowie günstiger Auswahl der Zeiteinheiten (units) andererseits, Mehrfacheintragungen ausgeschlossen werden können. Damit lassen sich aufgrund der Auswertung von "time-sampling"-Systemen prozentuale Aussagen über die zeitliche Ausdehnung bestimmter Verhaltensweisen machen " (GUFLER, W. 1976).

4. 3 Kategorisiertes "Time-sampling-Rotationsverfahren".

"Die Verwendung eines "time-sampling"-Systems ist dann sinnvoll, wenn

- die zu beobachtenden Verhaltensweisen von zeitlich komplexer Natur sind
- wenn nicht Aussagen über die tatsächliche Häufigkeit von Ereignissen, sondern über ihre zeitliche Ausprägung angestrebt werden
- wenn nicht Aussagen über Verhaltenssequenzen, sondern über gleichzeitig und gemeinsam auftretende Ausprägungen des Verhaltens angestrebt werden
- wenn aus ökonomischen Gründen nicht kontinuierlich beobachtet werden kann (zunächst bedeutet schon die Registrierung eine Unterbrechung der Beobachtung, des weiteren kann es erforderlich sein, daß ein Beobachter mehrere Kinder beobachtet)
- wenn Kategorien inkompatibel formuliert sind und den Verhaltensbereich vollständig abdecken
- wenn die Durchführung genauer Reliabilitätsmessungen ermöglicht werden soll" (GUFKER, W. 1976).

Für die praktische Durchführung des Time-sampling-Rotationsverfahrens ist wichtig, daß innerhalb einer festgelegten Zeitspanne jedes Beobachtungselement gleich häufig, die einzelnen Beobachtungseinheiten und die Abstände zwischen diesen gleich lang sind.

5. Probleme und Fehlerquellen der Beobachtung.

Fehler können auf allen Ebenen einer Forschungsplanung auftreten: Hypothesenbildung, Wahl der Forschungsmethode, Anwendung der Methode, Auswertung usw. . Gerade die Auseinandersetzung mit diesen Fehlermöglichkeiten erhöht die Wahrscheinlichkeit, diese besser in den Griff zu bekommen. Was jedoch von besonderem Interesse ist, sind die Schwierigkeiten, die bei der Anwendung der Beobachtung (hier: Time-sampling-Rotationsverfahren) auftreten. Hierbei kann man diese zwei Ebenen zuordnen, Beobachtungsstrukturierung und Beobachtungsvorgang, die zeitlich hintereinandergeschaltet sind.

5. 1 Beobachtungsstrukturierung.

Die strukturierte Beobachtung ist immer mit einem Abstraktionsvorgang verbunden. Das heißt, man versucht die soziale Realität, da diese zu komplex ist und da auch nur bestimmte Aspekte (z.B. Arbeitsverhalten) von Interesse sind, auf diese Beobachtungshinsicht zu reduzieren. Der wichtigste Schritt bei dieser Reduktion ist die Operationalisierung der Untersuchungsbegriffe, wobei die Schwierigkeit darin besteht, daß diese wirklich zu Beobachtungen führt, welche die in Begriffen formulierten Untersuchungshypothesen, die sich auf die soziale Realität beziehen, zu verwerfen oder zu bestätigen imstande sind. Zusammengefaßt heißt das, daß wir mit diesen Kategorien das Verhalten messen können, das wir messen wollen.

Bei dem gewählten Beobachtungssitem, dem Kategoriensystem, ist zudem noch wichtig, daß in dem festgelegten Kategoriensystem jede beobachtete Einheit eindeutig nur unter einer einzigen Kategorie klassifiziert werden kann.

Auch die Wahl der Beobachtungsperiode darf nicht zufällig sein. Man muß daher nach organischen Perioden suchen und z.B. nicht die Frühstückspause zur Arbeitsbeobachtung wählen, sondern möglichst eine kontinuierliche Periode, in der sich das Arbeitsverhalten im natürlichen Rhythmus der Arbeitsintensität zeigt.

Speziell für das Time-sampling-Verfahren müssen die Beobachtungseinheiten sorgfältig bestimmt werden. Sind sie nämlich zu lang, so registriert der Beobachter einen Gesamteindruck, anstatt eine Verhaltensweise. Die Beobachtungseinheit darf jedoch nicht so kurz sein, daß ein Verhalten überhaupt nicht erfaßt werden kann.

All diesen Schwierigkeiten muß man mit einer Prüfung der Inhaltsvalidität begegnen.

5. 2 Beobachtungsvorgang.

Natürlich wirken sich die Beobachtungsstrukturierung und damit ihre Fehlermöglichkeiten auch auf den Beobachtungsvorgang aus. Der Beobachtungsvorgang selbst wird aber entscheidend durch den Beobachter geprägt und so ergeben sich folgende Probleme (nach ATTESLANDER, P. 1969):

- Der Beobachter ist in ein soziales System integriert und denkt daher in bestimmten Denkschemata (z.B. Erwachsener - Kind).
- Wie jeder Mensch unterliegt der Beobachter subjektiven Gefühlen. So empfindet er z.B. Sympathie und Antipathie.
- Auch ist der Beobachter durch eine bestimmte Forschungshypothese in seiner Beobachtung "vorstrukturiert", d.h. er sieht das, was er sehen will.
- Die vorangegangene Registrierung einer Beobachtung beeinflusst die nächste (Halo-effekt). Z.B. ist die Chance größer, daß der Beobachter die Kategorie mit gehäuften Eintragungen fälschlicherweise registriert.
- Der Beobachter ist nicht genügend vertraut mit den Kategorien, sowohl was die Zuordnungen zu den einzelnen Kategorien betrifft, als auch daß er mit der Registrierung hinterherhinkt (Time-sampling).
- Der Beobachter ist mit den Gesetzen der Gruppe, die er beobachtet nicht vertraut (z.B. Unterscheidung von Streit und kameradschaftlichem Verhalten von Kindern).
- Störende Wirkung des Beobachters auf das Verhalten der Beobachteten.

"Diese angeführten Probleme lassen sich als Probleme der Validität des Beobachtungsvorgangs bezeichnen" (GUFLER, W. 1976).

Man kann diesen Problemen mit einer Beobachterschulung und gleichzeitiger Eingewöhnung des Beobachters in die Beob-

achtungssituation begegnen. Die subjektiven Einflüsse versucht man dadurch zu vermindern, indem sich der Beobachter ihrer bewußt wird und er eine gewisse Übereinstimmung mit anderen Beobachtern erreicht, wozu die Reliabilität geprüft wird.

III. Die systematische Beobachtung als Methode der Datenerhebung in der vorliegenden Untersuchung.

Für die vorliegende Untersuchung wurde unter anderem das verbesserte Beobachtungssystem angewendet, das in der Montessori-Schule 1974/75 (GUFLER W. 1976) entwickelt und erprobt worden war.

Da sich Montessori-Schule und Kindergarten von der Konzeption her nicht unterschieden und die einzelnen Kategorien einen Monat lang im Rahmen des Beobachtertrainings im Kindergarten überprüft worden waren, war es zulässig, das Beobachtungssystem für die Schule auch für den Kindergarten zu verwenden.

"Die Zielsetzung des verwendeten Beobachtungssystems war, sowohl Information über das Arbeitsverhalten - über Arbeitsrhythmus - und Intensität - als auch gleichzeitig über das Sozialverhalten - Intensität und Form des Sozialkontakts - zu erhalten. Dabei mußten die verschiedenen Arbeitsformen (freie und gebundene Arbeitszeit) differenziert behandelt werden" (GUFLER, W. 1976). Außerdem wurde für das Stundenprotokoll ein nach PAVEL (1972) modifiziertes Kategoriensystem verwendet.

1. Beobachtungssystem für die Freie Arbeitszeit (FAZ).

Das Beobachtungssystem für die freie Arbeitszeit (FAZ) ist zweidimensional angelegt, wobei die Zeit noch als zusätzliche Information eine Rolle spielt.

1. 1 Definition der Kategorien.

(Dieses Kapitel wurde bis auf geringfügige Änderungen der Arbeit GUFLERS (1976) entnommen).

1.1.1 Kategorien des Arbeitsverhaltens.

A = Arbeitet

Das Kind beschäftigt sich mit dem im Kindergarten ausgelegten Material (Montessori-Material) oder mit von der Erzieherin vorgegebenem Material (Bastelarbeit) in der durch das Material oder durch die Erzieherin vorgegebene Weise; es kann dabei seinen Arbeitsplatz selbst bestimmen, ebenso ob es die Arbeit alleine oder mit anderen Kindern zusammen durchführen will.

Die Kategorie differenziert nicht zwischen vorwiegend rein manueller Arbeit (Kind schreibt, malt etc.), und kognitiv-perzeptiver Arbeit (Kind liest, rechnet etc.) da die Übergänge fließend und der direkten Beobachtung schwer zugänglich sind. Die Kategorie ist auch nicht identisch mit dem Arbeitsbegriff der Montessori-Pädagogik, der umfassender ist.

AV = Arbeitsvorbereitung.

Die Arbeitsvorbereitung ist in dieser Arbeit definiert durch jede Tätigkeit, die sich auf das Material bezieht: Holen von Material, Aufräumen von Material, Bleistiftspitzen, Teppichausrollen etc.

AN = Arbeitet nicht.

Es ist kein Bezug des Kindes zum gegebenen Material ersichtlich bzw. ein solches wird eindeutig zweckentfremdet, d.h. das Material wird nicht in der Art und Weise verwendet, wie es die Montessori-Pädagogik vorschreibt (z.B. das Material "rosa Turm" wird zweckentfremdet, wenn es zum Hausbau anstatt zum Turmbau verwendet wird). Zielloses Umhergehen (ohne Anzeichen des Suchens, wie es bei der Materialwahl - also dem Vorgang der Arbeitsvorbereitung - zu beobachten

wäre); am Platz sitzen und träumen; aktives Abwenden vom vorhandenen Material, z.B. zum Nachbarn schauen, ohne bei dessen Arbeit mitzuarbeiten - dabei liegt in der Regel das eigene Material unvollendet auf dem Tisch. Generell fällt in diese Kategorie alles, was sich nicht unter A oder AV einordnen läßt.

1.1.2 Kategorien des Sozialverhaltens.

Diese sind in vier Verhaltensklassen eingeteilt - Störverhalten St, erwünschter Sozialkontakt ESK, kein Sozialkontakt KS, kein Sozialkontakt, aber Annäherung an jemanden KSA. Die Verhaltensklassen St und ESK sind genauer aufgeschlüsselt.

St a + L = Stören auditiv und durch Bewegung.

Diese Kategorie wird dann registriert, wenn das Kind mit Lärm oder Bewegung oder beidem andere Kinder stört, z.B. Schreien. Praktisch ist der allgemeine Geräuschpegel für die Unterscheidung von störend eine Hilfe. Im Zweifelsfall wird diese Kategorie nicht registriert.

VKA = Verletzen durch körperlichen Angriff.

Diese Unterkategorie von Stören ist durch eine negative, affektive Einstellung, die sich körperlich ausdrückt, z.B. Schlagen, Stoßen, Beißen etc., gekennzeichnet.

Unterkategorien differenzieren, ob der körperliche Angriff einem behinderten (VKA zu B) oder einem nichtbehinderten Kind gilt (VKA zu N). Nicht unter diese Kategorie fällt das (meist aus Spaß betriebene) Rangeln. Dieses kann entweder eine Störung für andere Kinder sein, oder es fällt unter die Kategorie erwünschter Sozialkontakt.

VVA = Verletzen durch verbalen Angriff.

Die Kategorie ist definiert durch aversive, sprachliche Äußerungen (z.B. Schimpfnamen geben etc.), Drohgebärden, Nachäffen, Zunge herausstrecken etc. . Zu den Unterkategorien VVA zu B und VVA zu N kommt eine weitere, VVA zu E, also verbaler Angriff gegenüber der Erzieherin. Hierunter fällt neben den genannten Verhaltensweisen im besonderen das Verweigern einer Aufforderung der Erzieherin.

ESK = Erwünschter Sozialkontakt.

Unter dieser Kategorie werden Verhaltensweisen verstanden, wie sie grundsätzlich im Rahmen der Montessori-Pädagogik als wünschenswert bezeichnet werden, so z.B. miteinander arbeiten, sich unterhalten, sich gegenseitig helfen, miteinander spielen usw. - immer vorausgesetzt, daß dadurch niemand gestört wird und die gegenseitige Kontaktaufnahme gefördert wird.

Entscheidend ist, daß vom Beobachter registriert wird, zu wem das beobachtete Kind erwünschten Sozialkontakt hat.

ESK zu B = erwünschter Sozialkontakt zu behindertem Kind.

ESK zu N = erwünschter Sozialkontakt zu nichtbehindertem Kind.

ESK zu BE = erwünschter Sozialkontakt zu behindertem Kind und Erzieherin.

ESK zu NE = erwünschter Sozialkontakt zu nichtbehindertem Kind und Erzieherin.

ESK zu E = erwünschter Sozialkontakt zur Erzieherin.

Hat ein Kind gleichzeitig zu mehreren Kindern Kontakt, so wird die Kategorie registriert, die den Vorgang der Integration anzeigt. Z.B. hat das beobachtete Kind gleichzeitig zu behinderten und gesunden Kindern Kontakt, so wird, da diese Kategorie, die diese Differenzierung beinhaltet, nicht vorhanden ist, die Kategorie ESK zu N und nicht ESK

zu B registriert. Genauso wird man , wenn das Kind gleichzeitig zur Erzieherin, zu behinderten und gesunden Kindern Kontakt hat, die Kategorie ESK zu NE gewählt.

KSA= Annäherung an ein anderes Kind, an die Erzieherin bzw. an eine Gruppe (NE, BE).

Die Kategorie ist dadurch definiert, daß ein Kind, das (noch) keinen Sozialkontakt hat, diesen aktiv zu erreichen versucht. Der spätere Erfolg dieser Kontaktsuche ist kein Kriterium für das Registrieren. Wenn diese Kategorie registriert wird, handelt es sich nur um die einseitige und erfolglose Kontaktaufnahme des beobachteten Kindes während der Beobachtungsphase.

Beispiele für diese Kategorie sind:

Ein Kind schaut interessiert (mit einem gewissen Aufforderungscharakter) zu einem anderen hin oder spricht es an, ohne daß das angesprochene Kind während der Beobachtungsphase reagiert.

Diese Kategorie ist nicht ohne Zweifelsfälle von der nächsten Kategorie KS abzugrenzen. Im Zweifelsfall wird KSA registriert.

KS = kein Sozialkontakt.

Diese Kategorie umfaßt alle Verhaltensweisen, die den übrigen nicht zugeordnet werden können, d.h. also, das Kind hat keinen und sucht keinen Kontakt zu anderen Personen.

Die Kategorie NB ist für alle die Fälle da, wo sich das beobachtete Kind außerhalb des Gruppenraumes, z.B. auf der Toilette befindet.

1. 2 Kodifizierungstechnik.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den untenstehenden Beobachtungsbogen.

Auf der Waagerechten sind die Kategorien des Sozialverhaltens, auf der Senkrechten die des Arbeitsverhaltens aufgetragen. Für die Beobachtung wurde das Zeitauswahlverfahren von 5 Sekunden Beobachtung und 10 Sekunden Registrierzeit (TS 5/10) verwendet, wobei im Rotationsverfahren die jeweilige Anzahl der behinderten Kinder (Kindergarten G. 4 Kinder und Kindergarten R 5 Kinder) beobachtet wurden.

Die auf der Senkrechten aufgetragenen Arbeitskategorien weisen eine Differenzierung auf; jeder der Kategorien sind 7 Zeilen zugeordnet (Ziffer 1 - 7). Innerhalb einer Ziffer werden 10 Einträge gemacht, d.h. je nach der Zahl der beobachteten Kinder 4 oder 5 und TS 5/10 kann jeder Eintrag zeitlich genau festgelegt werden. Dies ermöglicht, Aussagen über den Arbeitsrhythmus zu machen und Reliabilitätsmessungen durchzuführen.

Für die praktische Durchführung des Zeitauswahlverfahrens war ein Kassettenrecorder, sowie ein Kopfhörer erforderlich. Auf Band gesprochen sah die Registrierzeit folgendermaßen aus:

```
Kind 1  an  -  aus    die Zeit zwischen an-aus beträgt 5 s
        .
        .
        .
Kind 2  an  -  aus    die Zeit zwischen aus-an beträgt 10 s
        .
        .
        .
        usw.
```

Für jedes Kind war ein Beobachtungsbogen vorhanden, in den, gesteuert von akustischen Signalen, die Beobachtungen eingetragen wurden. Nach jeder Beobachtung wurde auf ein anderes Kind gewechselt (Rotationsverfahren).

K I N D :

Z E I T :

B : N : E :

		St						ESK						KS	KSA						NB
		a+L	VKA		VVA			N	B	NE	BE	E		N	B	NE	BE	E			
			N	B	N	B	E														
1	AN																				
	AV																				
	A																				
2	AN																				
	AV																				
	A																				
3	AN																				
	AV																				
	A																				
4	AN																				
	AV																				
	A																				
5	AN																				
	AV																				
	A																				
6	AN																				
	AV																				
	A																				
7	AN																				
	AV																				
	A																				

1.3 Reliabilität und Validität des Time-sampling-Rotations- verfahrens.

Das eben beschriebene Beobachtungssystem wurde in bezug auf Reliabilität und Validität geprüft. Der Ablauf dieser Prüfung und ihre Ergebnisse sind bei GUFLER, W. 1976 nachzulesen.

"Zusammenfassend kann gesagt werden, daß dieses Beobachtungssystem für die gleichzeitige Kodifizierung von Arbeits- und Sozialverhalten zulässig ist und außerdem Aussagen über das Integrationsniveau der behinderten Kinder in der Kindergartengruppe, Aussagen über Arbeitsintensität, Arbeitsrhythmus und Kontingenzen über Arbeits- und Sozialverhalten gemacht werden können" (GUFLER, W. 1976).

2. Beobachtungssystem für die Gebundene Arbeitszeit (GAZ).

Der Ablauf eines Kindergartenvormittags war, wie bereits erwähnt, in zwei Abschnitte unterteilt, die Freie Arbeitszeit, in der sich die Kinder mit selbstgewähltem Material beschäftigten, und die Gebundene Arbeitszeit, die eine Vorstufe des Gruppenunterrichts darstellte. Für diesen Abschnitt des Vormittags wurde das für die GAZ in der Schule entwickelte Beobachtungssystem, modifiziert für den Kindergarten, übernommen. Dies war möglich, da sich die Strukturen der Gebundenen Arbeitszeit in der Schule und im Kindergarten glichen.

2. 1 Definition der Kategorien.

(nach GUFLER, W. 1976).

Das System ist, wie der untenstehende Beobachtungsbogen zeigt, zweidimensional angelegt; auf der Horizontalen sind die Kategorien des Regelverhaltens (anstelle des Sozialverhaltens) aufgetragen, auf der Vertikalen die des Arbeitsverhaltens.

2. 1. 1 Kategorien des Arbeitsverhaltens.

AT = aktive Teilnahme.

Darunter werden alle Verhaltensweisen verstanden, bei denen das Kind sich aktiv an der Gruppentätigkeit beteiligt, z.B., daß es auf Fragen antwortet, mitsingt, eine Rolle beim Rollenspiel übernimmt, sich meldet usw.

PT = passive Teilnahme

Hierzu werden alle Verhaltensweisen gerechnet, mit denen sich das Kind weder aktiv vom Gruppengeschehen abwendet, noch sich aktiv daran beteiligt; Beispiele sind: der Erzieherin zuschauen und zuhören.

KT = keine Teilnahme.

Sie bedeutet ein aktives Abwenden vom Gruppengeschehen und ein aktives Zuwenden zu anderen Dingen (das kann in einigen Fällen natürlich anderes, eben nicht erforderliches Arbeitsmaterial sein), zu anderen Kindern oder zum Fenster hinausschauen.

2. 1. 2 Kategorien des Regelverhaltens.

RB = Regelbefolgen.

Diese Kategorie umfaßt zunächst alle Verhaltensweisen, die nicht gegen eine der drei Grundregeln der GAZ verstoßen:

1. Die Gruppentätigkeit und andere Kinder nicht zu stören.
2. Nicht aggressiv sein.
3. Am Platz bleiben, außer eine Spielsituation erfordert das Platzverlassen.

Die Verhaltenskategorie RV = Regelverletzen ist nach diesen Grundregeln eingeteilt.

St = Störverhalten

In diese Kategorie fällt jegliches Verhalten, durch das andere Kinder oder die Erzieherin in der Teilnahme bzw. Durchführung des Gruppenspiels beeinträchtigt werden. Beispiele sind: mit dem Nachbarn reden, Grimassen schneiden, auf dem Stuhl trommeln oder hin- und herschaukeln, mit den Füßen trampeln.

VKA = Verletzen durch körperliche Aggression.

Diese Kategorie ist genauso wie im Kategoriensystem für FAZ definiert, d.h. aversive, affektive Haltung bei gleichzeitigem körperlichen Kontakt.

VP = Platzverlassen.

Kind verläßt ohne Aufforderung der Erzieherin seinen Platz.

So = sonstiges Verhalten.

Ist Restkategorie für Regelverstöße, die mit den anderen Kategorien nicht abgedeckt sind.

NB = nicht beobachtbar.

D.h., das Kind befindet sich außerhalb des Gruppenraumes und ist daher für den Beobachter nicht sichtbar.

2. 2. Kodifizierungstechnik.

Wie in dem Beobachtungsbogen für FAZ ist auch hier (siehe untenstehenden Bogen) senkrecht das Arbeitsverhalten und waagrecht das Regelverhalten aufgetragen. D.h., jeder Eintrag wird durch den Schnittpunkt der Koordinaten der beobachteten Kategorien eindeutig bestimmt. Was die Technik des Integrierens mit TS 5/10 s und die technische Apparatur anbelangt, so war sie die gleiche wie für die Beobachtung der FAZ.

		RB	RV				NB
			VP	VKA	St	So	
1	PT						
	AT						
	KT						
2	PT						
	AK						
	KT						
3	PT						
	AT						
	KT						
4	PT						
	AT						
	KT						
5	PT						
	AT						
	KT						
6	PT						
	AT						
	KT						
7	PT						
	AT						
	KT						
8	PT						
	AT						
	KT						
9	PT						
	AT						
	KT						
10	PT						
	AT						
	KT						

2. 3 Reliabilität und Validität des Beobachtungssystems für die Gebundene Arbeitszeit (GAZ).

Die Reliabilitäts- und Validitätsprüfung (Näheres siehe GUFLE, W. 1976) hat ergeben, daß das vorliegende Beobachtungssystem die gleichzeitige Registrierung von Arbeits- und Regelverhalten gewährleistet; außerdem können mit den erhobenen Daten Aussagen über die Arbeitsintensität, über Motivation und über Ausmaß und Ausprägung des Störverhaltens gemacht werden.

3. Stundenprotokoll für die Freie Arbeitszeit (FAZ).

Um nicht nur mit einem Stichprobensystem, wie es die beiden vorhergehenden Beobachtungssysteme sind, zu arbeiten, wurde zusätzlich das Beobachtungsprotokoll für eine fortlaufende Beobachtung der einzelnen Kinder während der Freien Arbeitszeit verwendet.

Dieses sollte dabei nur das Arbeitsverhalten erfassen.

3. 1 Definition der Kategorien.

Das Arbeitsverhalten ist, entsprechend dem des Zeitauswahlverfahrens, in die drei Verhaltensklassen A = arbeitet, AV = Arbeitsvorbereitung und AN = arbeitet nicht, unterteilt und definiert.

A und AN werden noch näher durch die folgenden Unterkategorien charakterisiert.

A = Kind arbeitet allein.

A_K = Kind arbeitet mit einem anderen Kind zusammen.

A_{KK} = Kind arbeitet mit mehreren Kindern zusammen.

A_{KE} = Kind arbeitet mit der Erzieherin und anderem (n) Kind(ern) zusammen.

A_E = Kind arbeitet mit der Erzieherin.

Bei der Differenzierung von AN ist von Bedeutung, in welcher Situation sich das Kind befindet, wenn es nicht arbeitet.

- AN/M+P = Kind arbeitet nicht, hat aber Material an seinem Platz liegen und sitzt an seinem Platz.
- AN/M+B = Kind arbeitet nicht, hat an seinem Platz Arbeitsmaterial liegen, befindet sich nicht am Platz, sondern läuft oder steht bei anderen Kindern umher.
- AN/KM+P = Kind arbeitet nicht, hat kein Arbeitsmaterial vor sich liegen und sitzt am Platz.
- AN/KM*B = Kind arbeitet nicht, hat kein Material am Platz liegen und befindet sich selbst auch nicht am Platz, sondern geht z.B. umher.

Unter der Kategorie Material wurde das jeweilige Material eingetragen, mit dem die Kinder arbeiteten.

3. 2 Kodifizierungstechnik.

Wie der untenstehende Beobachtungsbogen zeigt, sind die einzelnen Kategorien horizontal aufgetragen. Die vertikale Einteilung kennzeichnet die zeitliche Folge der Verhaltensweisen.

Da fortlaufend beobachtet wurde, konnte auch die Dauer der verschiedenen Verhaltensweisen gemessen und registriert werden.

Praktisch wurde diese mit einer Stoppuhr gemessen. Die Latenzzeit zwischen einem Verhaltensvorgang und dem nächsten, die durch die Manipulation mit der Stoppuhr (Anhalten, Ablesen, Zurückstellen und Wiedereinschalten) und Registration zustande kam, wurde versucht möglichst klein zu halten. Die fortlaufende gesamte Beobachtungsdauer wurde mit einer zusätzlichen Meßuhr festgehalten.

KIND:

DATUM:

ZEIT:

[illegible]

Zur praktischen Durchführung sei noch angemerkt: Wurde während des Arbeitsvorganges die Arbeit für wenige Sekunden, d.h. bis zu max. fünf Sekunden, z.B. durch kurzes Aufschauen unterbrochen, so wurde dies nicht mit einem neuen Eintrag in die Kategorie AN registriert, sondern mit einem Kreuzchen in der jeweiligen Kategorie A.

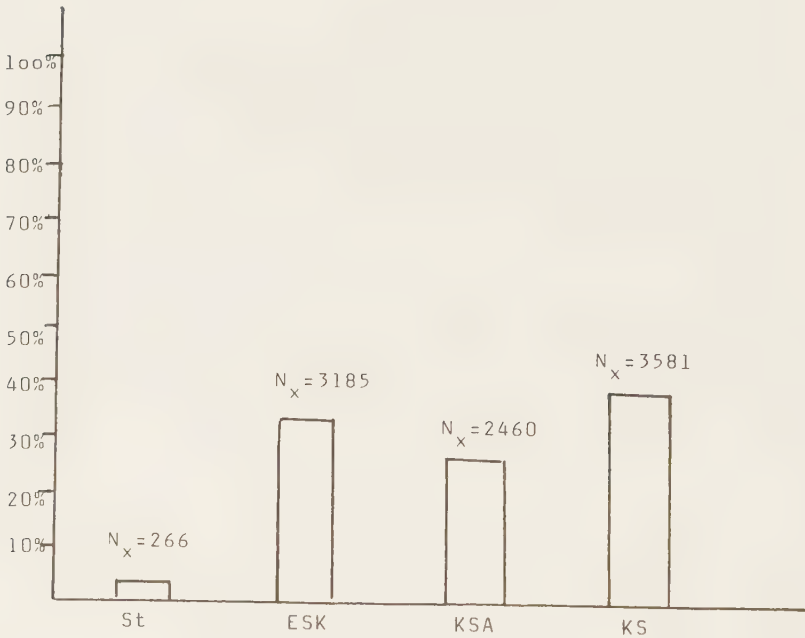
IV. Ergebnis der Untersuchung

1. Ergebnis der Untersuchung der Freien Arbeitszeit (FAZ)

Mit dem bereits beschriebenen Beobachtungsverfahren wurden von Mitte Januar bis Ende April 1976 von jedem Kind ca. 1000 Daten, also insgesamt 9000 Daten erhoben. Die Anzahl der herangezogenen Daten wird im folgenden Text mit N_x bezeichnet.

Die Darstellung der Ergebnisse hält sich an das Kategorienschema und betrachtet zunächst das Sozialverhalten, dann das Arbeitsverhalten und schließlich beide in Abhängigkeit (Kontingenzanalyse).

1.1. Sozialverhalten



St : störendes Verhalten : 3 %

ESK : erwünschter Sozialkontakt : 33 %

KSA : kein Sozialkontakt aber Annäherung : 26 %

KS : Kein Sozialkontakt : 38 %

N_x Gesamt: gesamte Anzahl der herangezogenen Daten : 9492

Abbildung 1 : Sozialverhalten

1.1.1. Störendes Verhalten (St)

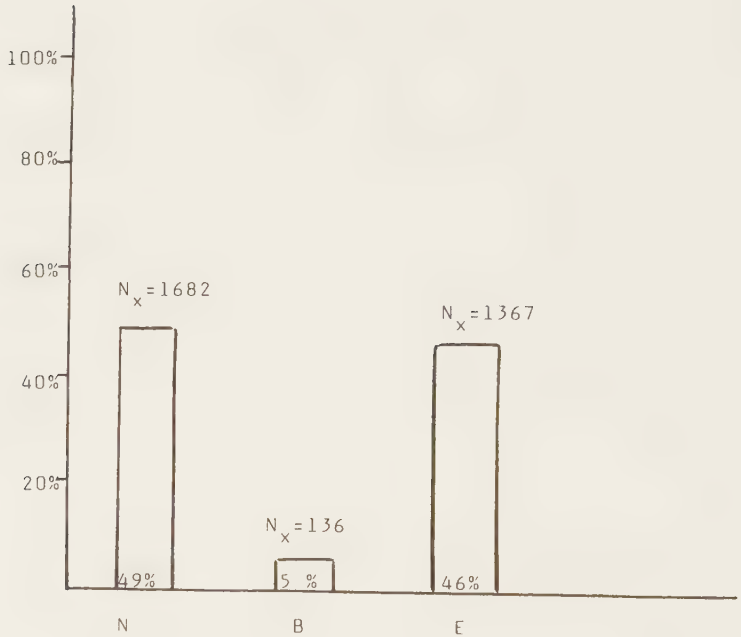
Wie aus Abb. 1 ersichtlich, hatte das störende Verhalten nur einen geringen Anteil am Sozialverhalten, nämlich 3%. Dabei bestand zwischen den Kindergärten G und R ein grosser Unterschied. Das Störverhalten in Kindergarten G betrug 0%, in Kindergarten R 5 % ($N_x = 235$).

Das Störverhalten konzentrierte sich vor allem auf das Stören durch Krach und Bewegung, während das Stören durch körperliche und verbale Aggression weniger ausgeprägt waren. Das aggressive Verhalten richtete sich zu einem unverhältnismässig grossen Anteil gegen gesunde Kinder (84%) und weniger gegen behinderte (11 %) und ganz wenig gegen die Erzieherin (5%). Der Wochentag hatte auf das Störverhalten keinen Einfluß d.h. es wurde nicht an einem bestimmten Wochentag besonders häufig gestört.

1.1.2. Erwünschter Sozialkontakt (ESK)

Der erwünschte Sozialkontakt betrug 33 % des gesamten Sozialverhaltens. Hierin zeigten die beiden untersuchten Kindergärten eine deutliche Übereinstimmung (Kindergarten G 33 %, Kindergarten R 34 %).

Die Abbildung 2 zeigt die Verteilung der Kategorien des erwünschten Sozialkontakts. (Die Kategorien erwünschter Sozialkontakte zu nichtbehinderten Kindern und zur Erzieherin NE sowie der zu behinderten Kindern und der Erzieherin BE wurden unter 1 % registriert und somit der Kategorie der nichtbehinderten Kinder N zugerechnet).



N: Sozialkontakt zu gesunden Kindern : 49 %

B: Sozialkontakt zu behinderten Kindern : 5 %

E: Sozialkontakt zur Erzieherin : 46 %

N_x Gesamt: gesamte Anzahl der herangezogenen Daten: 3185

Abbildung 2 : Differenzierung des erwünschten Sozialkontakts
im Hinblick auf die Kontaktpersonen

Man erkennt, daß die beobachteten Kinder fast genau so-
viel Kontakt zur Erzieherin wie zu den gesunden Kindern
haben. Der Kontakt der behinderten Kinder untereinander
ist sehr gering.

Nützlich war es auch, die Gesamtheit der beobachteten Kinder hinsichtlich einer vergleichenden Gruppenbildung zu untersuchen. Man konnte folgende Unterscheidung treffen:

Kinder, deren erwünschter Sozialkontakt mehr auf die gesunden Kinder als auf die Erzieherin gerichtet war (5 Kinder).

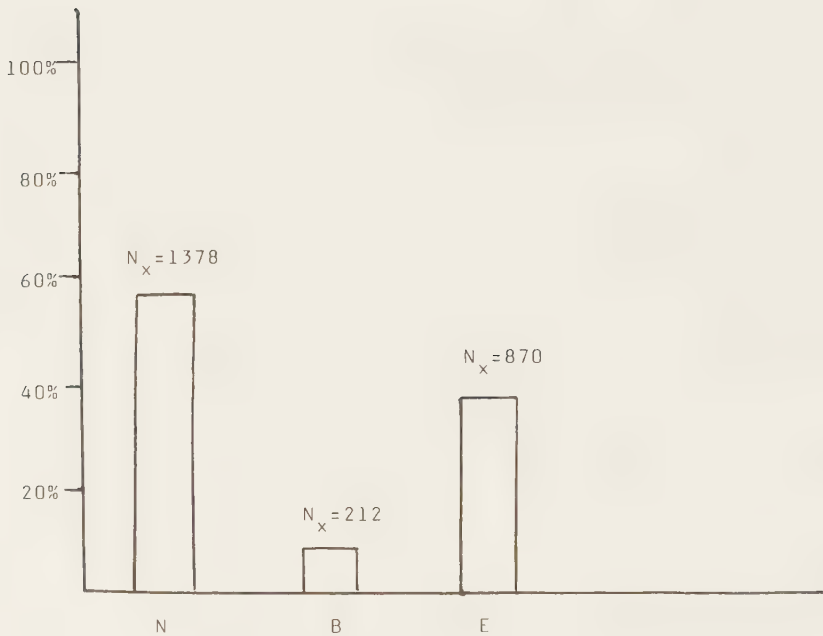
Kinder, deren erwünschter Sozialkontakt mehr auf die Erzieherin gerichtet war (2 Kinder)

Kinder, deren erwünschter Sozialkontakt zu gesunden Kindern viel geringer als zur Erzieherin und unverhältnismässig groß zu behinderten Kindern war (2 Kinder, die miteinander befreundet waren).

1.1.3. Kein Sozialkontakt, aber Annäherung (KSA)

Der Prozentsatz am gesamten Sozialverhalten betrug für die Kategorie Kein Sozialkontakt, aber Annäherung (KSA) 26 %. Zu bemerken ist, daß die einzelnen Werte der Kinder eine große Streubreite hatten.

In bezug auf die Differenzierung der Annäherung, wie Annäherung an behinderte oder gesunde Kinder sowie an die Erzieherin, bot sich bis auf eine Ausnahme ein einheitliches Bild. Die beobachteten Kinder suchten, wie die Abbildung zeigt, vor allem den Kontakt zu gesunden Kindern (56%), weniger zur Erzieherin (36%) und am wenigsten zu den behinderten Kindern (8%). Letzteres wird in der Abbildung 3 dargestellt.



N: Annäherung an gesunde Kinder : 56 %

B: Annäherung an behinderte Kinder : 8 %

E: Annäherung an die Erzieherin : 36 %

N_x Gesamt: gesamte Anzahl der herangezogenen Daten 2460

Abbildung 3: Differenzierung der Kategorie Kein Sozialkontakt, aber Annäherung unter dem Gesichtspunkt der Personen (Erzieherin, gesunde oder behinderte Kinder), an die sich die beobachteten Kinder annäherten.

Vergleicht man nun die Differenzierung der Kategorien des Erwünschten Sozialkontakts und Kein Sozialkontakt, aber Annäherung anhand der Abbildung 2 und 3, so sieht man, daß die beobachteten Kinder (bis auf die bereits erwähnte Ausnahme) verstärkt Kontakt vor allem zu gesunden Kindern, aber auch zu den behinderten suchten und weniger zur Erzieherin. Dies stand im Gegensatz zu der Differenzierung

beim tatsächlichen zustandegekommenen erwünschten Sozialkontakt.

Nur ein Kind, das die erwähnte Ausnahme war, suchte sehr wenig Kontakt und richtete die Suche danach auf die Erzieherin und hatte vorwiegend zu ihr Kontakt. Dies war wohl auf eine ausserordentliche Fixierung auf die Erzieherin zurückzuführen, die mit einer nicht altersgemäßen Bindung an Erwachsene erklärt werden muß.

1.1.4. Kein Sozialkontakt (KS)

Der Anteil am Sozialverhalten, bei dem die Kinder keinen Sozialkontakt hatten, betrug 38 %. Auch hier kann man die Kinder drei Gruppen zuordnen:

Kontaktarme Kinder

Kinder, welche über die Hälfte der beobachteten Zeit allein verbrachten (zwei sinnesgeschädigte Kinder).

Kontaktdurchschnittliche Kinder

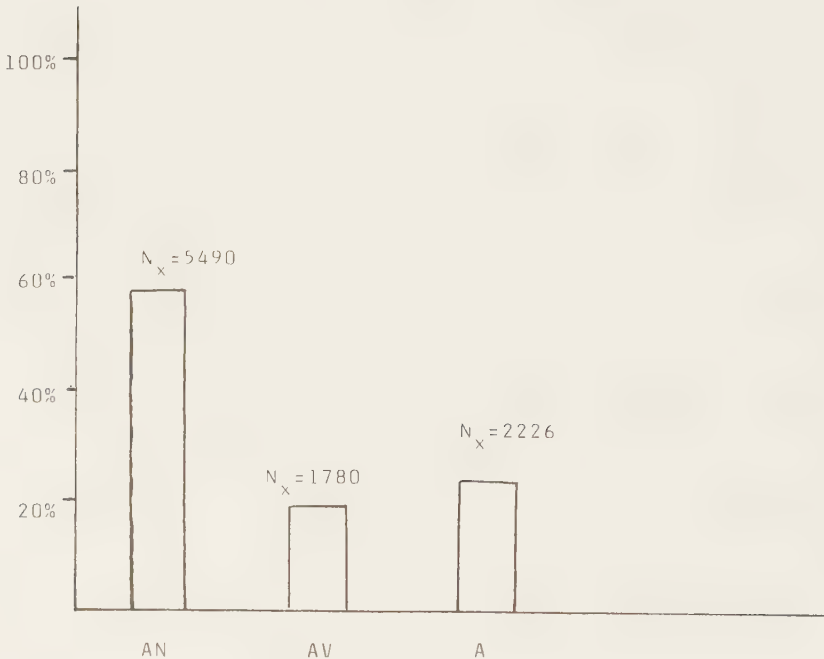
Kinder, die ein Drittel bis zur Hälfte der Beobachtungszeit ohne Sozialkontakt waren (fünf Kinder)

Kontaktfreudige Kinder

Kinder, die höchstens ein Viertel der Beobachtungszeit ohne Sozialkontakt waren (zwei Kinder).

1.2. Arbeitsverhalten

1.2.1. Arbeitsverhalten differenziert nach den Kategorien Arbeitet (A), Arbeitsvorbereitung (AV) und Arbeitet Nicht (AN)



AN: arbeitet nicht : 58 %

AV: Arbeitsvorbereitung : 19 %

A : arbeitet : 23 %

N_x Gesamt: gesamte Anzahl der herangezogenen Daten : 9496

Abbildung 4 : Arbeitsverhalten

Die Abbildung 4 zeigt die Anteile der Kategorien Arbeitet A, Arbeitsvorbereitung AV und Arbeitet nicht AN am gesamten Arbeitsverhalten. Zwischen den Kindergärten G und R gab es diesbezüglich keine auffälligen Unterschiede, ausser daß der Kindergarten R etwas arbeitsintensiver war als der Kindergarten G.

Aus der Abbildung 4 ist ersichtlich, daß die Zeit in der die Kinder nichts arbeiteten grösser war, als die Summe der Zeit, die sie mit Arbeit und Arbeitsvorbereitung verbrachten. Das bedeutet, daß die Kinder über die Hälfte der beobachteten Zeit nichts Materialbezogenes machten.

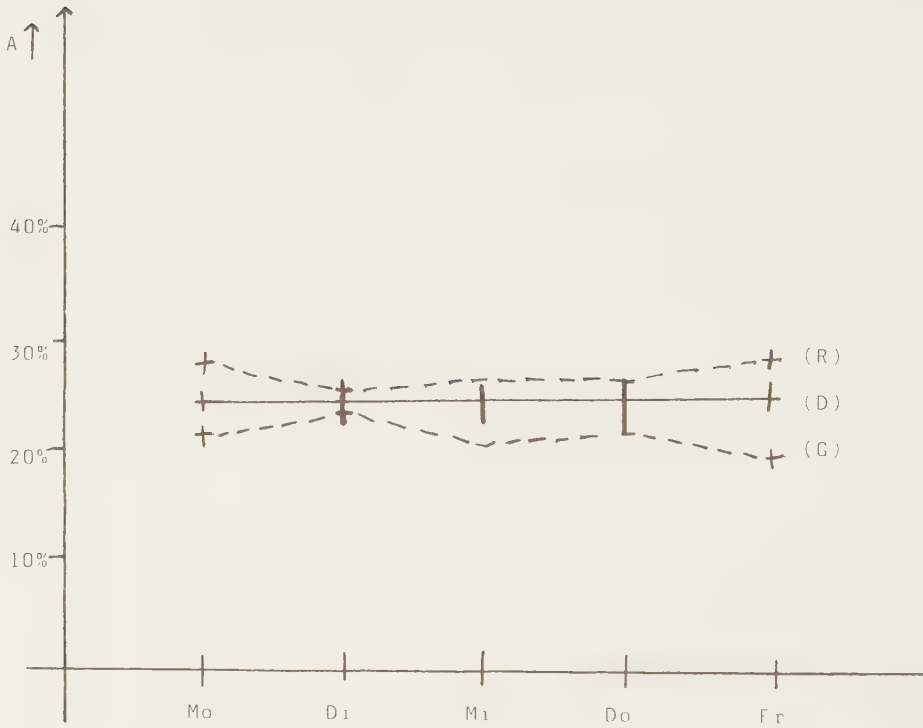
Ein Zeichen für unterdurchschnittliches Arbeitsverhalten war es, wenn für die Arbeitsvorbereitung mehr Zeit als für die Arbeit selbst verwendet wurde. Kinder, bei denen im Gegensatz hierzu über die Hälfte der beobachteten Zeit für Arbeitsvorbereitung und für die Arbeit verwendet wurde, konnten als Kinder mit ausgeprägten Arbeitsverhalten bezeichnet werden. Hierzu zählten zwei sinnesgeschädigte Kinder, die jedoch ein abweichendes Sozialverhalten im Sinne einer Kontaktarmut aufwiesen (siehe 1.1.4.).

1.2.2. Arbeitsverhalten der Kategorie Arbeitet (A) differenziert nach Wochentagen

Die Abbildung 5 differenziert das Arbeitsverhalten an Hand der Kategorie Arbeitet A. nach Wochentagen. Man kann hieraus sowohl bei der Betrachtung des Arbeitsverhaltens der einzelnen Kindergärten G und R, als auch der Gesamtheit der beobachteten Kinder darauf schließen, daß das Arbeitsverhalten völlig unabhängig vom Wochentag war.

Da aber das Arbeitsverhalten der einzelnen Kinder, vergleicht man es bezüglich des Wochentags, bei der Mehrzahl der beobachteten Kinder (acht Kinder) an den verschiedenen Wochentagen grossen Schwankungen unterworfen war, muß dies mit einem individuellen Wochentagsrhythmus der einzelnen Kinder begründet werden.

In der Regel lagen die Extremwerte des Arbeitsverhaltens A (Maximum und Minimum) in Abhängigkeit vom Wochentag sehr nahe beieinander: bei sieben Kindern folgten sie aufeinander, bei zwei Kindern lag ein Tag dazwischen. Das bestätigt, daß das Arbeitsverhalten in Bezug auf die Kategorie Arbeitet A relativ unausgeglichen war.



A: gesamte beobachtete Zeit, in der die Kinder arbeiten = $\hat{100}$ %

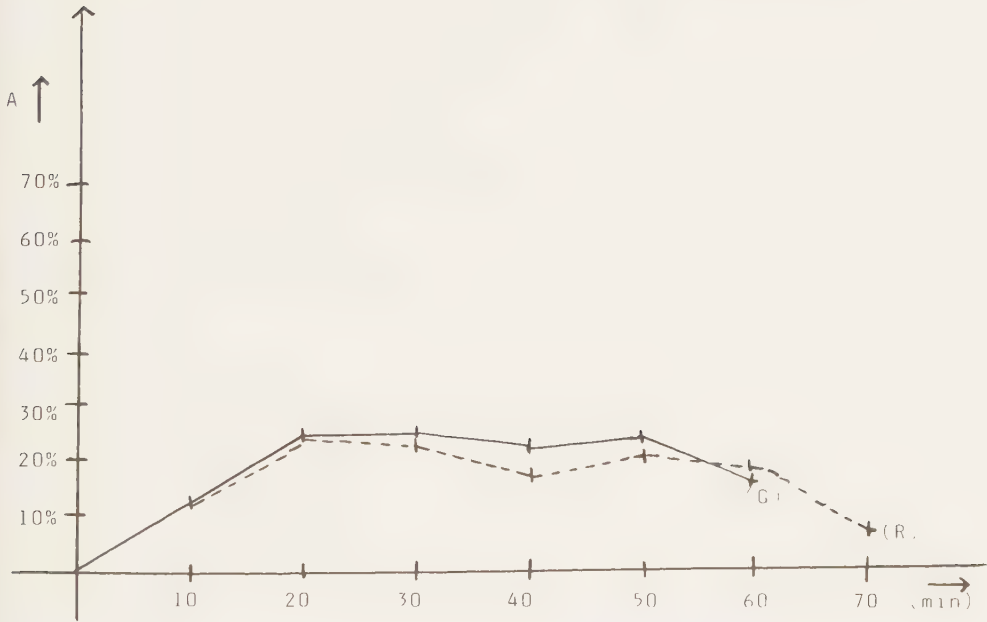
(R) : Arbeitsverhalten A des Kindergarten R

(G) : Arbeitsverhalten A des Kindergarten G

(D) : Durchschnittliches Arbeitsverhalten A der Kindergärten
R und G

Abbildung 5: Arbeitsverhalten A differenziert nach Wochentagen

1.2.3. Arbeitsrhythmus



(G) : Kindergarten G

(R) : Kindergarten R

A : Gesamtheit der beobachteten Zeit, in der die Kinder arbeiteten $\hat{=}$ 100 %

Abbildung 6 : Arbeitsrhythmen der Kindergärten G und R während der ungebundenen Arbeitszeit

Beim Vergleich der Kindergärten G und R fällt die Ähnlichkeit der Arbeitsrhythmen auf (vergleiche Abb. 4), obwohl sich G und R in einem entscheidenden Faktor unterscheiden; wie schon erwähnt, wurde die Frühstückspause im Kindergarten G willkürlich von der Erzieherin festgesetzt, während im Kindergarten R die Kinder diese für sich selbst

bestimmten. Unter diesem Gesichtspunkt erhält die Schlußphase der Arbeitstätigkeit des Kindergartens R für die Beurteilung des Ergebnisses mehr Gewicht.

Die Arbeitstätigkeit während der ungebundenen Arbeitszeit erreichte ihren Höhepunkt nach 20 Minuten, blieb dann 40 Minuten relativ konstant mit einem kleinen Tiefpunkt nach der Hälfte dieser Zeit (nach 20 Minuten), um dann insgesamt nach 60 Minuten stark abzufallen.

Aus dem Gesagten können folgende Konsequenzen gezogen werden:

Die Arbeitszeit, die nicht durch eine institutionalisierte Pause, z.B. Brotzeit, unterbrochen wurde, kann auf 60 Minuten festgesetzt werden. Das erste Drittel (20 Minuten) kann als Anlaufzeit aufgefaßt werden.

Die restlichen zwei Drittel wurden von einer kleinen Erholungspause (Arbeitstätigkeit sank etwas ab) in je ein Drittel (20 Minuten) unterteilt.

1.3. Kontingenzanalyse von Arbeits- und Sozialverhalten

1.3.1. Kategorien des Arbeitsverhaltens, Arbeitet A, Arbeitsvorbereitung AV und Arbeitet nicht AN, differenziert nach dem Sozialverhalten



Abbildung 7: Differenzierung des Sozialverhaltens während der Arbeit.

ESK/ N : erwünschter Sozialkontakt zu den gesunden Kindern



: Gesamtheit der beobachteten Kinder: 15 %



: Kindergarten G : 8 %



: Kindergarten R : 21 %

ESK/E : erwünschter Sozialkontakt zur Erzieherin



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 16 %



: Kindergarten G : 25 %



: Kindergarten R : 9 %

KSA : kein Sozialkontakt aber Annäherung



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 7 %



: Kindergarten G : 9 %



: Kindergarten R : 5 %

KS : kein Sozialkontakt



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 60 %



: Kindergarten G : 57 %



: Kindergarten R : 63 %

N_x Gesamt: Gesamtheit der herangezogenen Daten : 2184

Das obenstehende Säulendiagramm in Abbildung 7 verdeutlicht, daß die Kinder bei der Arbeit vorwiegend allein waren, nämlich 60 % der Zeit, 7 % der Arbeitszeit versuchten sie Kontakt aufzunehmen und 31 % der Zeit, in der die Kinder arbeiteten, hatten sie je nach Kindergarten mehr oder weniger Kontakt zur Erzieherin und zu den nichtbehinderten Kindern. Beim Vergleich der Kindergärten G und R fällt hierbei ein bedeutender Unterschied auf. Im Kindergarten G hatten die Kinder, während sie arbeiteten, nahezu dreimal soviel Kontakt zur Erzieherin wie zu den nichtbehinderten Kindern; im Kindergarten R war genau das Gegenteil der Fall.

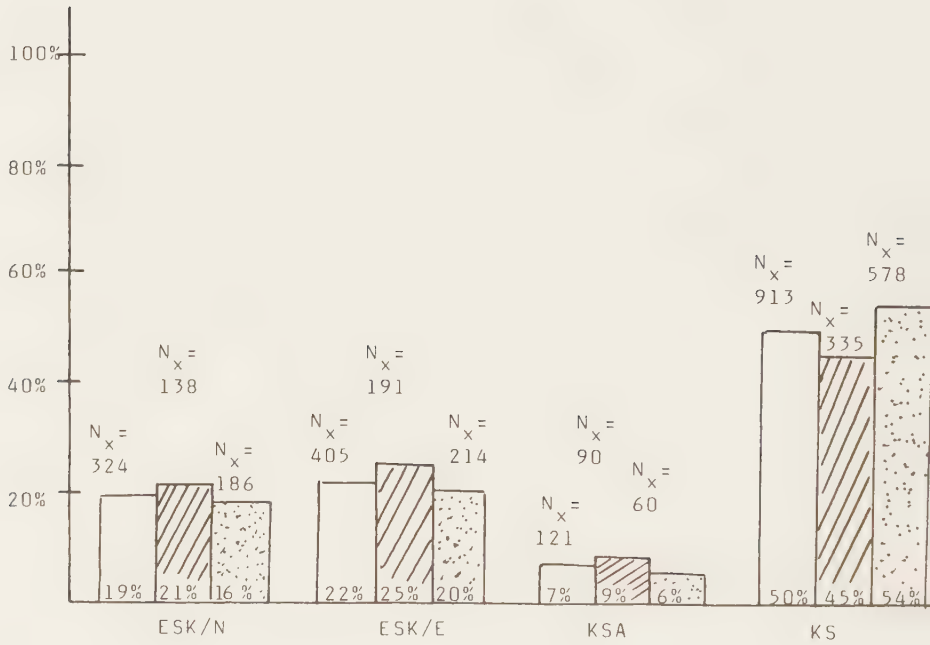


Abbildung 8 : Differenzierung des Sozialverhaltens
während derArbeitsvorbereitung

ESK/N : erwünschter Sozialkontakt zu den gesunden Kindern



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 19%



: Kindergarten G : 21 %



: Kindergarten R : 16 %

KSK/E : erwünschter Sozialkontakt zur Erzieherin



: Gesamtheit der beobachteten Kinder 22 %



: Kindergarten G : 25 %



: Kindergarten R : 20 %

KSA : kein Sozialkontakt, aber Annäherung



: Gesamtheit der beobachteten Kinder 7 %



: Kindergarten G : 9 %



: Kindergarten R : 6 %

KS : kein Sozialkontakt



: Gesamtheit der beobachteten Kinder 50 %



: Kindergarten G : 45 %



: Kindergarten R : 54 %

N_x Gesamt = gesamte Anzahl der herangezogenen Daten 1763

Während der Arbeitsvorbereitungszeit (AV) bestanden zwischen den Kindergärten G und R keine allzugrossen Unterschiede.

Der erwünschte Sozialkontakt hatte während der Arbeitsvorbereitungszeit im Vergleich zur Arbeitszeit (siehe Abb. 7 und 8) um 10 % zugenommen. Er richtete sich zu fast gleichen Teilen auf die nichtbehinderten Kinder und die Erzieherin.

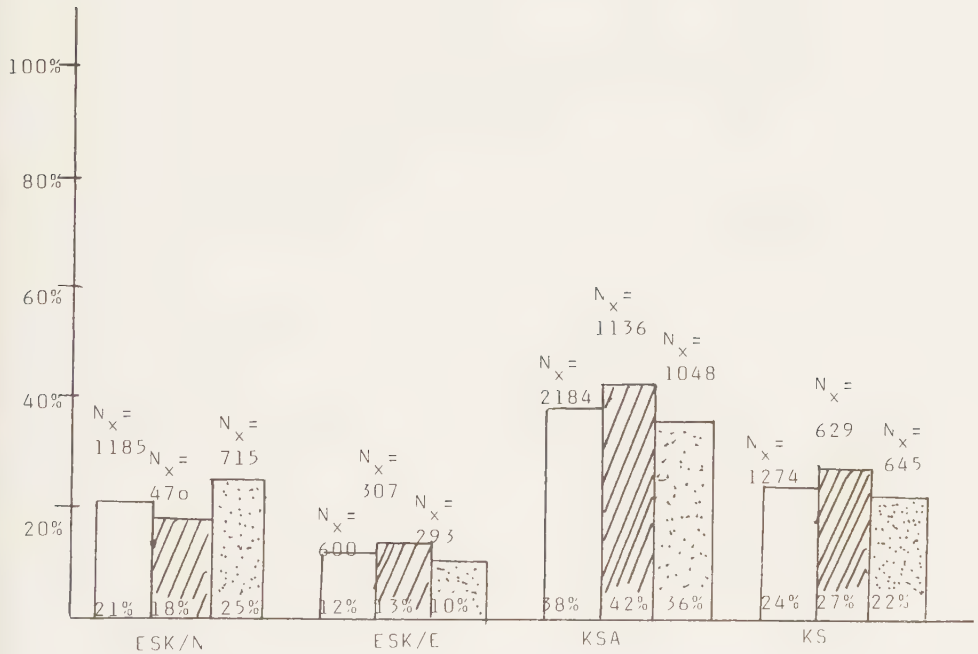


Abbildung 9 : Differenzierung des Sozialverhaltens während der Zeit, in der die beobachteten Kinder nicht arbeiteten

ESK/N : erwünschter Sozialkontakt zu den gesunden Kindern



: Gesamtheit der beobachteten Kinder: 21 %



: Kindergarten G : 18 %



: Kindergarten R : 25 %

ESK/E : erwünschter Sozialkontakt zur Erzieherin



: Gesamtheit der beobachteten Kinder: 12 %



: Kindergarten G : 13 %



: Kindergarten R : 10 %

KSA : kein Sozialkontakt aber Annäherung



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 38 %



: Kindergarten G : 42 %



: Kindergarten R : 36 %

KS : kein Sozialkontakt



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 24 %



: Kindergarten G : 27 %



: Kindergarten R : 22 %

N_x Gesamt : gesamte Anzahl der herangezogenen Daten 5243

Abbildung 9 zeigt das Sozialverhalten während der Zeit, in der die Kinder sich nicht materialbezogen beschäftigten. Nicht aufgezeigt wird das Störverhalten, welches insgesamt 5 % betrug. Im Kindergarten G war es mit unter 1 % nicht erwähnenswert, während es im Kindergarten R 7 % ausmachte. Was bei dem Vergleich von Abbildung 7, 8 und 9 vor allem auffällt, ist, daß während der Zeit, in der sich die Kinder nicht materialbezogen beschäftigten, die Kontaktsuche von 7 % auf 38% zunahm, während sich die Zeit, in der die Kinder keinen Sozialkontakt hatten, von 60 % auf 24 % verringerte.

.Der erwünschte Sozialkontakt war in beiden Kindergärten deutlich mehr auf die gesunden Kinder als auf die Erzieherin gerichtet. Im Kindergarten R war dies im Gegensatz zum Kindergarten G auch während der Arbeitszeit der Fall.

1.3.2. Erwünschter Sozialkontakt unter dem Aspekt des Arbeitsverhaltens

a) Erwünschter Sozialkontakt zu den nichtbehinderten Kindern

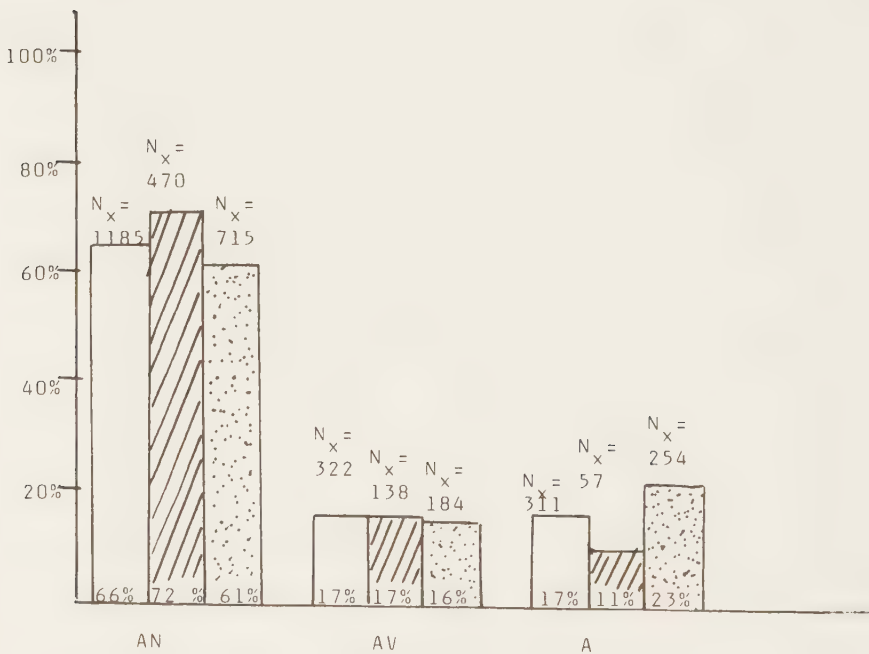


Abbildung 10 : Differenzierung des erwünschten Sozialkontakts zu den nichtbehinderten Kindern unter dem Aspekt des Arbeitsverhaltens

AN : arbeitet nicht



: Gesamtheit der beobachteten Kinder:66 %



: Kindergarten G : 72 %



: Kindergarten R : 61 %

AV : Arbeitsvorbereitung



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 17 %



: Kindergarten G : 17 %



: Kindergarten R : 16 %

A : arbeitet



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 17 %



: Kindergarten G : 11 %



: Kindergarten R : 23 %

N_x Gesamt: gesamte Anzahl der herangezogenen Daten:1818

Die obenstehende Abbildung 10 stellt dar, daß die beobachteten Kinder vorwiegend Kontakt zu den gesunden Kindern während der Zeit hatten, in der sie nicht arbeiteten.

Im Kindergarten R hatten die Kinder, während sie arbeiteten, doppelt soviel Kontakt zu den gesunden Kindern wie im Kindergarten G.

b) Erwünschter Sozialkontakt zur Erzieherin

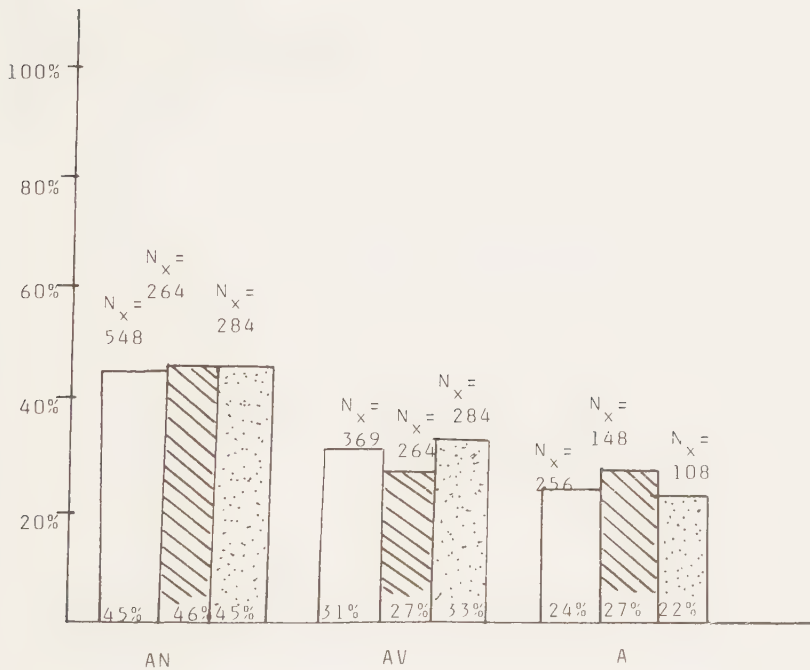


Abbildung 11 : Differenzierung des erwünschten Sozialkontakts zur Erzieherin unter dem Aspekt des Arbeitsverhaltens

AN : arbeitet nicht



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 45 %



: Kindergarten G : 46 %



: Kindergarten R : 45 %

AV: Arbeitsvorbereitung



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 31 %



: Kindergarten G : 27 %



: Kindergarten R : 33 %

A : arbeitet



: Gesamtheit der beobachteten Kinder : 24 %



: Kindergarten G : 27 %



: Kindergarten R : 22 %

N_x Gesamt : gesamte Anzahl der herangezogenen Daten : 1177

Bei der Abbildung 11 fällt die ausgewogene Verteilung des erwünschten Sozialverhaltens zur Erzieherin auf die Kategorien des Arbeitsverhaltens auf. Die Kinder hatten nicht nur vor allem während der Zeit, in der sie nicht arbeiteten, sondern auch während der Arbeit und der Arbeitsvorbereitung Kontakt zur Erzieherin.

Hierin unterschieden sich die Kindergärten G und R nur wenig.

Ein Kind war in jeglicher Beziehung eine Ausnahme. Es hatte vorwiegend während der Arbeitszeit Kontakt zur Erzieherin, obwohl es von sich aus keinerlei Kontakt aufnahm. Hiermit wurde die Zuwendung von seiten der Erzieherin erfaßt.

Zusammenfassung:

Der erwünschte Sozialkontakt zur Erzieherin (E) und zu den gesunden Kindern (N), der ja, wie bereits beschrieben (1.1.2), 33 % des Sozialverhaltens ausmachte und in den Kindergärten R und G unterschiedlich auf N und E verteilt war, kam vorwiegend in der Zeit zustande, in der die Kinder nichts arbeiteten. Umgekehrt heißt das, daß die Kinder, wenn sie mit Arbeitsvorbereitung oder Arbeit beschäftigt waren, viel weniger Kontakt zu E und N hatten als während AN.

Aufschlußreich ist, daß über die Hälfte (55 %) des Kontaktes zur Erzieherin während der Arbeits- und Arbeitsvorbereitungszeit erfolgte, während in dieser Zeit ein Drittel des Kontaktes zu den gesunden Kindern stattfand. Das bedeutet aber auch, daß die Erzieherin nicht nur als Beraterin und Arbeitspartner der Kinder eine Rolle spielte.

Wenn man den erwünschten Sozialkontakt zu den gesunden Kindern, N, betrachtet, so stellt man fest, daß er vorwiegend während AN erfolgte (66 %).

Man kann also abschließend feststellen, wenn man noch die Ergebnisse von 1.3.1. miteinbezieht, daß das positive Arbeitsverhalten (A und AV) auf Kosten des erwünschten Sozialkontaktes ging und umgekehrt. Dies konnte man in extremster Form bei einzelnen Kindern feststellen. So hatten zwei Sinnesgeschädigte (blind, schwerhörig) ein sehr gutes Arbeitsverhalten, jedoch waren diese beiden die meiste Zeit allein und waren somit, was das Sozialverhalten anbelangt, als gefährdet anzusehen. Umgekehrt hatten drei motorisch behinderte Kinder sehr viel erwünschten Sozialkontakt, aber ein nur wenig ausgeprägtes Arbeitsverhalten.

Der Antagonismus zwischen Arbeitsverhalten und Formen des Sozialkontaktes wird auch von GUFLER als die Problemstellung integrierter Erziehung bezeichnet (1976).

1.4. Empirisches Material zur Integration

Die Kontakte der behinderten Kinder zu den Nichtbehinderten (N) und zueinander (B) wurden unter Berücksichtigung der statistischen Zufallsverteilung analysiert. Dabei ergab sich folgendes Ergebnis:

Signifikanzprüfung Integration

Esther	$N_x = 202$	$= 8,6$		
Sylvia	$N_x = 332$	$= 40,7$	Kritischer Wert	
Stephan	$N_x = 59$	$= 136,3$ B	$= 6,64$ Signifikanz	1 %
Karin	$N_x = 71$	$= 88,1$ B	$= 5,02$ "	2,5%
Susi	$N_x = 247$	$= 9,3$	$= 12,7$ "	0,05%
Monika	$N_x = 77$	$= 5,2$		
Tim	$N_x = 141$	$= 13,3$		
Andrea	$N_x = 327$	$= 65,5$		
Petra	$N_x = 361$	$= 54,8$		

Man kann dem Ergebnis entnehmen, daß Monika mit einer Signifikanz von 2,5 %, Esther und Susi mit einer Signifikanz von 1 % mehr Kontakt zu den nichtbehinderten Kindern (N) hatten, als dies nach einer Zufallsverteilung zu erwarten gewesen wäre.

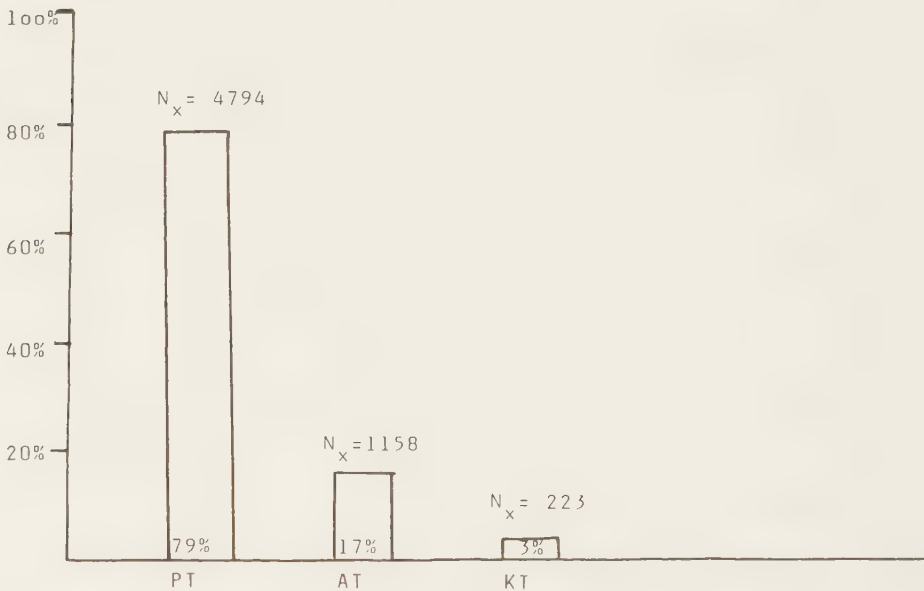
Sylvia, Petra, Tim und Andrea hatten sogar vorwiegend Kontakt zu N (Signifikanz 0,05%), während Stephan und Karin mit einer Signifikanz von 0,05 % vorwiegend mit Behinderten, d.h. vor allem miteinander Kontakt hatten.

Für die Integration der behinderten Kinder sprach natürlich, daß sie, wie das bei den meisten Kindern der Fall war, vorwiegend mit Nichtbehinderten Kontakt hatten. Die endgültige Beurteilung der Integration der Kinder muß aber noch zusätzliche Faktoren, wie das Soziogramm und das Sozialverhalten im allgemeinen, berücksichtigen.

2. Ergebnis der Untersuchung der Gebundenen Arbeitszeit (GAZ)

2.1. Betrachtung des Arbeits- und Regelverhaltens

Mit dem Beobachtungssystem für die Gebundene Arbeitszeit wurden von Mitte Januar bis Ende April von jedem Kind ca. 600 Daten, also insgesamt ca. 5400 Daten erhoben. Die Anzahl der herangezogenen Daten wird im folgenden Text mit N_x bezeichnet. Sie wurden in bezug auf das Arbeits- und Sozialverhalten (Regelverhalten) und ihre Abhängigkeit voneinander untersucht.



PT : Passive Teilnahme 79 %

AT : Aktive Teilnahme 17 %

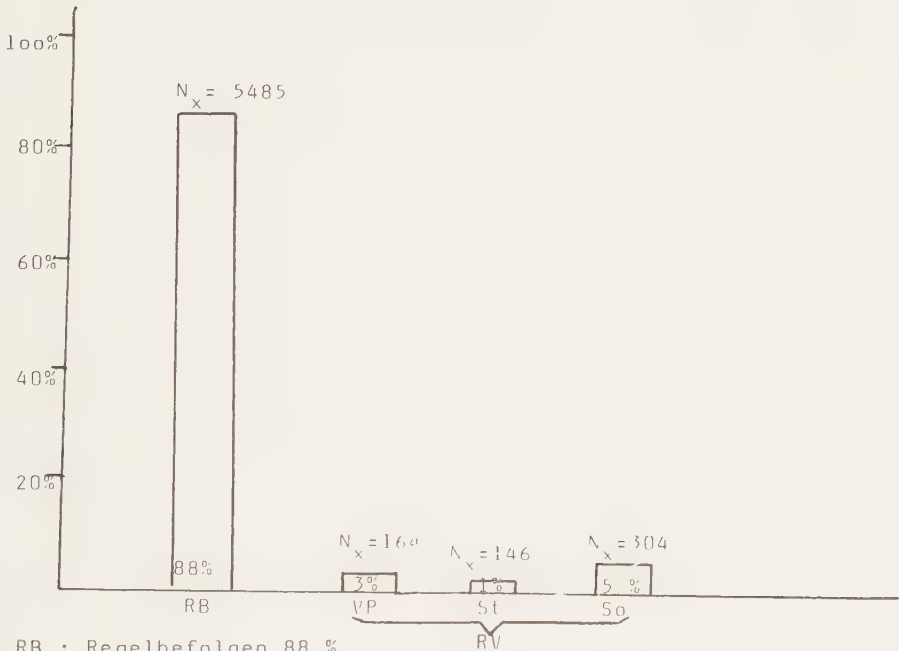
KT : Keine Teilnahme 3 %

N_x gesamt: Gesamtheit der herangezogenen Daten 6175

Abbildung 12: Arbeitsverhalten während der gebundenen Arbeitszeit

Erwähnenswert ist, daß im Kindergarten R der Anteil der Kategorien Aktive Teilnahme AT und Keine Teilnahme KT etwas grösser war als in Kindergarten G.

Das Sozialverhalten, das sich in Regelbefolgen und Regelverstoß gliedert, sah so aus:



RB : Regelbefolgen 88 %

RV : Regelverstoß : VP : verläßt Platz : 3 %

St : Stört : 1 %

So : sonstiges : 5 %

N_x gesamt: 6099

Unterkategorie VKA : verbale und körperliche Aggression fällt wegen zu geringer Registrierung weg.

Abbildung 13: Sozialverhalten während der gebundenen Arbeitszeit
Wie schon bei der Freien Arbeitszeit war im Kindergarten R während der Gebundenen Arbeitszeit der Regelverstoß größer als im Kindergarten G.

Insgesamt stellte man bei der Auswertung fest, daß die Einträge

in die Kategorien Passive Teilnahme und gleichzeitiges Regelbefolgen mit 72 % und Aktive Teilnahme und gleichzeitiges Regelbefolgen mit 16 % gehäuft waren, während die Registrierung der übrigen Kategorien unerheblich war.

2.2. Abhängigkeit des Sozialverhaltens vom Arbeitsverhalten

Die Kindergärten G und R unterschieden sich ,was das Sozialverhalten während der passiven und aktiven Teilnahme (PI und AI) betrifft, nur sehr wenig. Das Platzverlassen und Stören durch Krach und Bewegung war im Kindergarten R etwas ausgeprägter, was aber teils darauf zurückzuführen war, daß in Kindergarten G ein Kind praktisch fortbewegungsunfähig war, und in Kindergarten G zwei verhaltensgestörte Kinder waren.

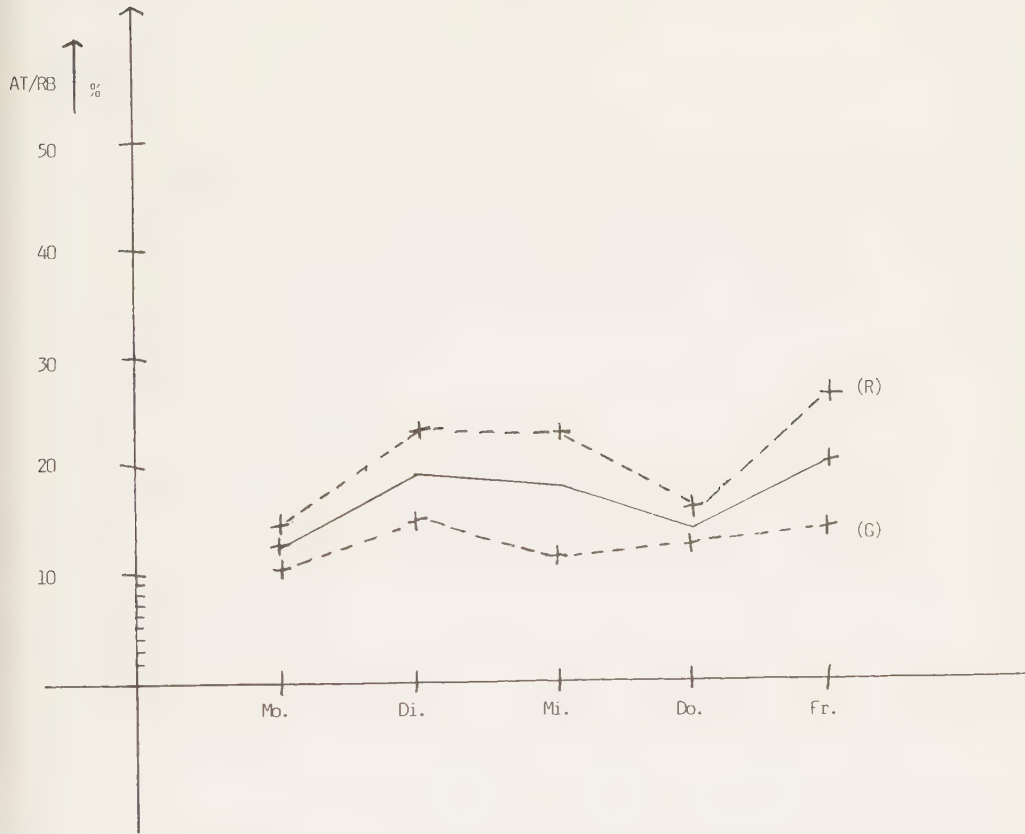
Sowohl bei der aktiven als auch bei der passiven Teilnahme war das Regelbefolgen mit über 90 % die Regel, der Regelverstoß mit weniger als 10 % die Ausnahme.

Anders verhielt sich das Sozialverhalten während der Zeit, in der die Kinder nicht am Gruppengeschehen teilnahmen. Der Regelverstoß nahm deutlich zu, wobei er im Kindergarten R mit 62 % das Regelbefolgen mit 38 % übertraf. Im Unterschied dazu betrug im Kindergarten G der Regelverstoß lediglich 17 % und 83 % das Regelbefolgen. Dies lag hauptsächlich daran, daß im Kindergarten R das Platzverlassen den Großteil des Regelverstoßes ausmachte. Letzteres war aus bereits erwähnten Gründen im Kindergarten G unbedeutend.

2.3. Die aktive Teilnahme und gleichzeitiges Regelbefolgen (AT/RB) in Abhängigkeit von den Wochentagen

Die aktive Teilnahme hatte einen wellenförmigen Verlauf: Montag ein Minimum, Dienstag ein Maximum, Donnerstag ein Minimum und am Freitag ein absolutes Maximum (siehe Abbildung 5).

Vergleicht man diesen Wochentagsrhythmus der aktiven Teilnahme an der gebundenen Arbeitszeit mit dem der Arbeitstätigkeit der freien Arbeitszeit, so stellt man fest, daß die aktive Teilnahme empfindlicher auf Einflüsse reagierte, die vom Wochentag abhängig waren, z.B. auf den Montag als Tag nach dem Wochenende.



AT/RB: Gesamtheit der beobachteten aktiven Teilnahme und des gleichzeitigen Regelbefolgens

(R) : Kindergarten R

(G) : Kindergarten G

Abbildung 14: Aktive Teilnahme und gleichzeitiges Regelbefolgen (AT/RB) in Abhängigkeit von den Wochentagen

3. Ergebnis des Stundenprotokolls der Freien Arbeitszeit (FAZ)

Die Protokolle, drei von jedem Kind und von jeweils ca. 30-minütiger Beobachtungsdauer, wurden von Anfang Mai bis Ende Juli 1976 angefertigt. Sie sollten zur Analyse des Arbeitsverhaltens beitragen, im Hinblick auf die durchschnittliche Arbeitszeit mit einem Material, die durchschnittliche Dauer von Unterbrechungen dabei, die Verweildauer bei einem Material und die Differenzierung der Zeit, die das Kind ohne Arbeit verbrachte.

Vergleicht man die Ergebnisse des Stundenprotokolls, das im Gegensatz zum bisherigen Stichprobenverfahren eine fortlaufende Beobachtung war, in bezug auf die Anteile der Kategorien des Arbeitsverhaltens (Arbeitet, Arbeitsvorbereitung, Arbeitet nicht), so stellte sich nur ein geringer Unterschied heraus. Im Protokoll trat die Arbeit mit 30 % gegenüber der Arbeitsvorbereitung mit 12 % deutlicher in den Vordergrund als beim Zeitauswahlverfahren (Arbeit 23 %, Arbeitsvorbereitung 19 %).

3.1. Durchschnittliche Arbeitszeit mit einem Material

Wie bei ANNEGRET PAVEL wurde die längste, die kürzeste und die durchschnittliche Arbeitszeit, d.h. Zuwendung zum Material (PAVELS Aufmerksamkeitsbegriff entspricht dem hier verwendeten Arbeitsbegriff) bestimmt (Näheres über PAVEL: siehe ihre Arbeit 1972).

Hier der Vergleich:

	vorliegende Untersuchung		
	PAVEL (1972)	nichtbeh. Kinder (n=30)	beh. Kinder (n=10)
A_d	112 s	136 s	43 s
A_{max}	7 min 39 s.	6 min 56 s.	5 min 18 s.
A_{min}	14 s.	22 s.	3 s.
A_d	= durchschnittliche Arbeitszeit		
A_{min}	= kürzeste Arbeitszeit		
A_{max}	= längste Arbeitszeit		

Der bedeutendste Unterschied zwischen PAVEL und der vorliegenden Untersuchung liegt bei der durchschnittlichen Arbeitszeit (A_d) der behinderten Kinder. PAVEL hatte nämlich festgestellt, daß die durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne bei den behinderten Kindern (frühkindliche Hirnschäden waren die Behinderungsdiagnosen) länger als bei den gesunden Kindern war. Sie erklärte dies damit, daß die behinderten Kinder für äussere Reize weniger empfänglich sind und damit in ihrer Aufmerksamkeit weniger beeinflusst werden.

Bei der vorliegenden Untersuchung war das Gegenteil der Fall. Die Behinderten (mehrfach und verschiedenartig behindert) hatten nur eine sehr kurze Durchschnittszeit für die ununterbrochene Arbeit an einem Material, ein Drittel der Zeit, wie PAVEL sie beschreibt.

Zu erwähnen wäre noch, daß die Kinder sich während der Beobachtungszeit von ca. 30 Minuten mit durchschnittlich einem oder zwei Materialien beschäftigt haben. Der Vergleich der beiden Kindergärten G und R ergab keine signifikanten Unterschiede.

3.2. Häufigkeit und Dauer der Unterbrechungen und ihr prozentualer Anteil an der Gesamtarbeitszeit mit einem Material

Die sogenannten Unterbrechungen PAVELS ergeben sich nach dem hier verwendeten Kategorienschema aus der Zusammenfassung der Kategorien AN (M/P) und AN (M/B). Vergleicht man nun die Ergebnisse PAVELS in bezug auf die durchschnittliche Dauer der Unterbrechungen, Häufigkeit der Abwendungen und das Verhältnis der Abwendungszeit der Gesamtzeit ($A + AV + AN$), so ergibt sich folgendes Bild:

PAVEL		vorliegende Untersuchung	
nichtbeh. K. (n=30)		beh. K. (n=10)	beh. K. (n=9)
T_U	35 s.	44 s.	57 s.
N	14-18/Std.	13 /Std.	13 1/2 Std.
$T_U : T_g$	16 %	17 %	51 %

T_U = durchschnittliche Dauer der Unterbrechungen

N = Zahl der Unterbrechungen

$T_U : T_g$ = Abwendungszeit in Prozent der Gesamtzeit

Besonders kraß ist der Unterschied der Abwendungszeit, gesehen in Bezug zur Gesamtzeit. Ausserdem war bei der vorliegenden Untersuchung zusätzlich noch die durchschnittliche Arbeitszeit geringer als die durchschnittliche Abwendungszeit. Die Kinder benötigten demnach für eine relativ kurze (im Vergleich zu PAVEL) ununterbrochene Arbeitszeit Erholungspausen (in denen sie nichts arbeiteten) die länger waren als die ununterbrochene Arbeitszeit.

3.3. Angaben über die Verweildauer bei einem Material

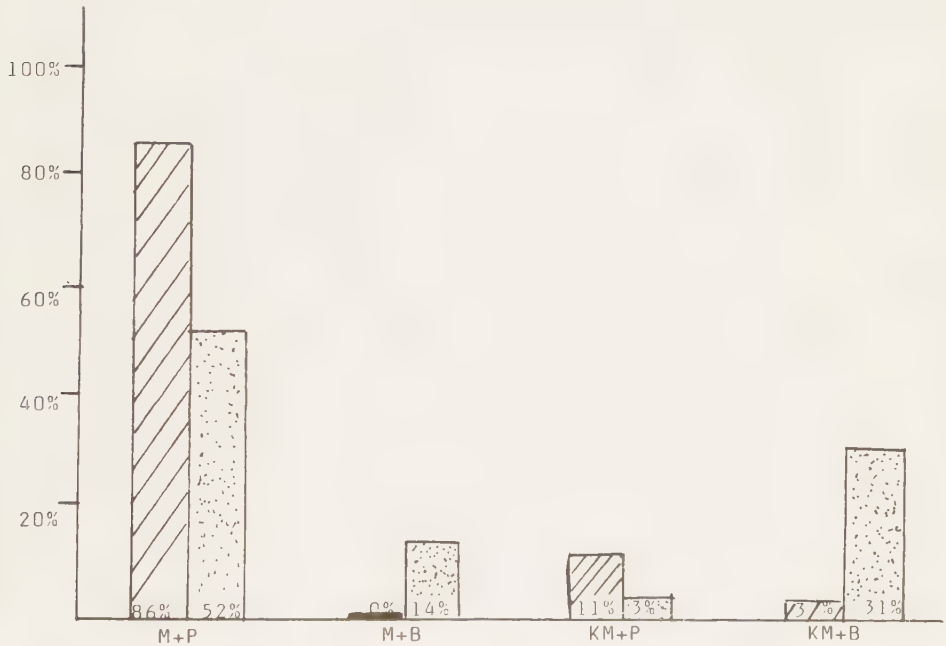
Unter der Verweildauer bei einem Beschäftigungsgegenstand versteht man die Zeit, die vom Holen des Beschäftigungsmaterials bis zum endgültigen Abschluß der Tätigkeit durch Forträumen des Materials vergeht (in dieser Zeit sind natürlich die Unterbrechungen der Arbeit enthalten).

Die Beschäftigung mit einem Material betrug bei den beobachteten Kindern durchschnittlich ca. 18 Minuten. Die Kinder wechselten während der 30-minütigen Beobachtungsdauer durchschnittlich 0,5mal das Material.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen PAVELS, so stellt man fest, daß sie, was die Verweildauer mit 18 min. 36 s. betrifft, nahezu identisch sind. Jedoch stellte PAVEL fest, daß die Behinderten durchschnittlich 6 mal das Material während einer 90-minütigen Beobachtungszeit wechselten. Dieser Unterschied könnte aber auch auf die längere Beobachtungszeit PAVELS zurückzuführen sein.

3.4. Differenzierung der Zeit, in der das Kind nicht arbeitete (AN)

Die untenstehende Abbildung 15 zeigt den Anteil der einzelnen Kategorien in Prozent an der gesamten Zeit, in der sich die Kinder nicht materialbezogen beschäftigten.



- M + P : Material und Platz
 M + B : Material und Bewegung
 KM + P : kein Material und Platz
 KM + B : kein Material und Bewegung



: Kindergarten G



: Kindergarten R

Abbildung 15: Differenzierung der Zeit, in der die Kinder nicht arbeiteten

Die Abbildung 15 zeigt sehr deutliche Unterschiede zwischen Kindergarten G und R hinsichtlich der Aufteilung der Kategorien. Übereinstimmend verbrachten alle beobachteten Kinder die meiste Zeit am Platz, wenn sie ein Material vor sich liegen hatten, in Kindergarten G 86 % und Kindergarten R 52 % der beobachteten Zeit. Diese Prozentzahlen beinhalten auch die Erholungspausen zwischendurch bei der Arbeit. Der grosse Unterschied bei den Kindergärten G und R könnte bedeuten, daß die Kinder in Kindergarten G längere Erholungspausen als in Kindergarten R benötigten oder aber auch daß der "Materialzwang" im Kindergarten G grösser war, d.h., die Erzieherin wünschte, daß jedes Kind ein Material am Platz liegen hatte, auch wenn es keine Lust zum Arbeiten hatte. Mit ein Grund hierfür war, daß ein Kind in Kindergarten G völlig fortbewegungsunfähig war.

In Kindergarten R verließen die Kinder den Platz auch dann, wenn sie Material vor sich liegen hatten 14 % vorwiegend aber wenn sie kein Material vor sich liegen hatten. Letzteres war insofern positiv, weil sie durch Umherstreifen Anregungen zur Arbeit und erneuten Materialwahl bekamen.

Zusammenfassung:

Die Kinder hatten ein fluktuierendes Aufmerksamkeitsverhalten, wie es bereits SCHAPITZ, ERFMANN und PAVEL (siehe 1957, 1957 und 1972) beschrieben hatten. Das Arbeitsverhalten unterlag einem Eigenrhythmus, bei dem sich durchschnittlich kurze Untätigkeit (57 s.) mit noch kürzerer intensiver Arbeit (43 s.) permanent abwechselte.

Die Ausdauer der Kinder bei der Arbeit war übereinstimmend mit PAVELS Ergebnissen sehr groß.

Die Zeit, in der sich die Kinder nicht beschäftigten, verbrachten sie vorwiegend am Platz, wenn sie dort noch Material liegen hatten. Für den Kindergarten G traf dies auch zu, wenn sie kein Material vor sich hatten. Im Kindergarten R dagegen verließen die Kinder in diesem Fall meist ihren Platz. Diese Unterschiede waren auf den unterschiedlichen Führungsstil der Erzieherinnen zurückzuführen.

4. Ergebnis des Soziogramms

Es ist wichtig zu wissen, daß das Soziogramm von der jeweiligen Situation abhängig ist, in der es durchgeführt wurde. Dies muß auch bei der Interpretation berücksichtigt werden.

4.1. Methode des Vorgehens bei der praktischen Durchführung und der Auswertung

Beabsichtigt war, das Soziogramm unter dem Kriterium der Beliebtheit, also nach Sympathie und Antipathie, zu erheben. Dazu wurden die zwei Fragen verwendet:

- " Wen würdest Du gerne zu einem Fest einladen?"
- " Welches Kind imKindergarten magst Du gar nicht gerne?"

Die Einbettung dieser Fragen in einen kindgemäßen Zusammenhang erfolgte in beiden Kindergärten G und R durch die Erzieherinnen.

Die Kinder konnten unbegrenzt wählen und ablehnen, d.h. die Anzahl der erlaubten Wahlen oder Ablehnungen war nicht festgesetzt. Bei der Auswertung wurde keine Gewichtung in der Reihenfolge der Nennungen vorgenommen.

Zunächst wurde eine soziometrische Grundtabelle nach CAPPEL (ELBING, E. 1975, siehe Anhang I) aufgestellt. Diese war dann die Grundlage für die folgenden Untersuchungen (siehe ELBING, E. 1975):

- Säulendiagramm, das die Rangordnung nach dem Grad der Beliebtheit darstellt
 - Individualindices für passive und aktive Wahlhandlungen
 - Bestimmung des sozialen Anspruchsniveaus nach CAPPEL
- Zuletzt wurde ein Soziogramm nach MORENO erstellt.

4.2. Auswertung der Untersuchungen

4.2.1. Säulendiagramm

Bei der Betrachtung des Diagramms des Kindergartens G sieht man, daß Esther einen hohen Rang im ersten Drittel einnahm (3,5), Sylvia im mittleren Drittel Rang 7,5 und Stephan und Karin im letzten Drittel die Ränge 12,5 belegten (siehe Abbildung 14).

Im Kindergarten R nahmen Andrea und Petra im mittleren Drittel die Ränge 7,5 und 10 ein. Im letzten Drittel waren vorwiegend behinderte Kinder, wie Susi, Rang 12, Monika und Tim, Rang 13,5 (siehe Abbildung 15).

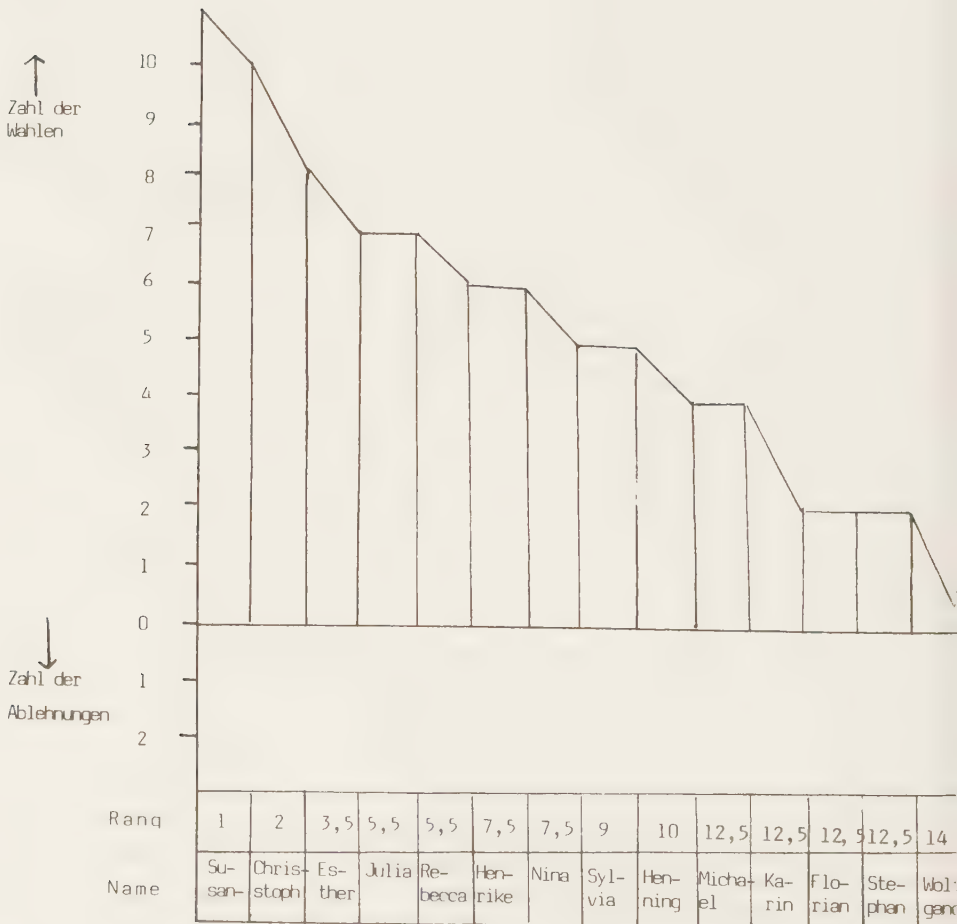


Abbildung 16: Rangordnung nach dem Grad der Beliebtheit
(Kindergarten G)

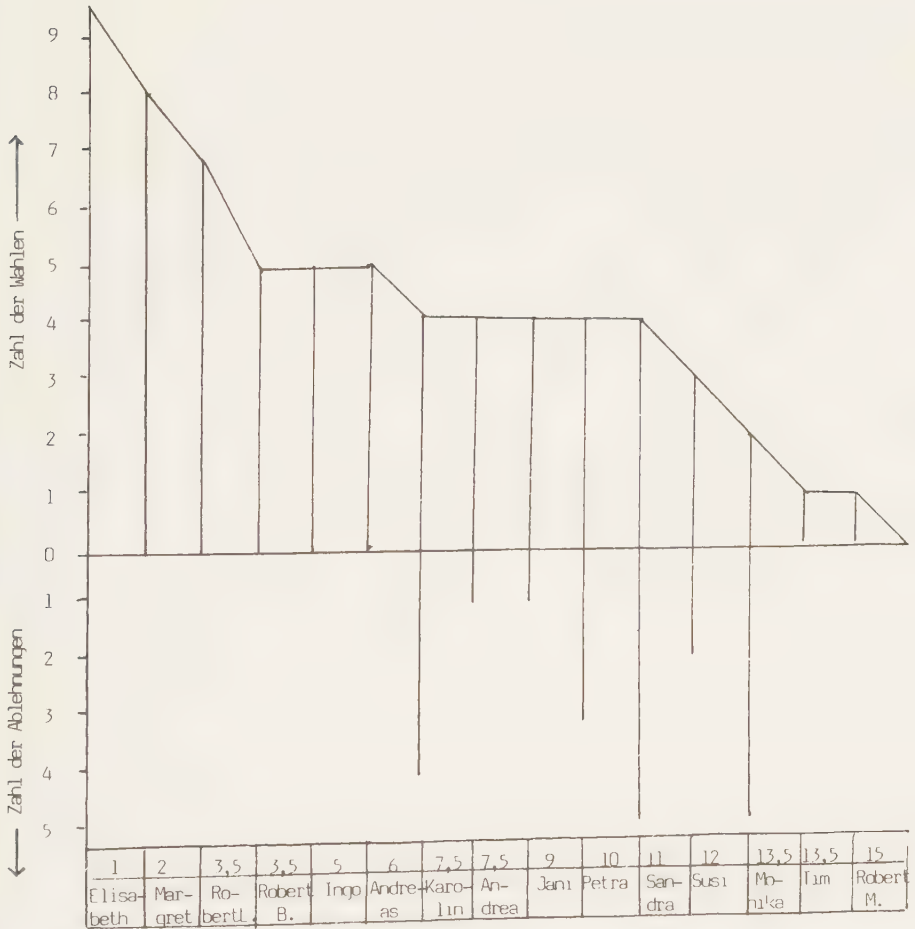


Abbildung 17: Rangordnung nach dem Grad der Beliebtheit
(Kindergarten R)

4.2.2. Individualindices und soziales Anspruchsniveau

Bemerkungen zu den Tabellen 3 und 4 im Anhang.

a) Kindergarten G (siehe Tabelle 3 im Anhang)

Wie erwartet (Säulendiagramm) war bei Esther Wahlstatus (WS) und passives Wahlverhalten (PSV) sehr hoch, d.h. sie wurde von über 50 % der Kinder gewählt. WS und PSV von Sylvia waren mittelmässig, 38 % der Kinder wählten sie. Dagegen war WS und PSV von Karin und Stephan sehr gering; beide wurden von nur 15 % der Kinder gewählt. Auffallend ist, daß die Indices des aktiven Wahlverhaltens wie positive soziale Verbundenheit (PSV) und Intensität der sozialen Verbundenheit (ISV) (sie zeigten im Vergleich mit den gesunden Kindern keine Besonderheiten) sich fast umgekehrt verhalten, wie die Indices beim passiven Wahlverhalten. So wählten z.B. Karin und Stephan über 50 % der Kinder, während Sylvia und Esther nur 46 % und 38 % der Kinder wählten.

Das soziale Anspruchsniveau war bei Esther am größten, 6,8 (auch im Vergleich mit den nichtbehinderten Kindern); bei Sylvia und Stephan war es durchschnittlich, 5 und 5,1; Karin zeigte auch im Vergleich zu den gesunden Kindern ein geringes soziales Anspruchsniveau(4,4).

Das relative Anspruchsniveau, das auch die Rangpositionen (siehe 4.2.1.) berücksichtigt, ist demzufolge bei Ranghöheren allgemein niedriger, da sie Rangniedrigere wählen müssen.

So zeigten vor allem Stephan und Karin ein überhöhtes relatives Anspruchsniveau.

b) Kindergarten R (siehe Tabelle 4 im Anhang)

Bei Tim und Monika waren Wahlstatus (WS) und passive soziale Verbundenheit(PSV) im Vergleich zu den anderen Kindern sehr gering, 0,07. Susi und Petra hatten einen extrem hohen Ablehnungsstatus (AS), 0,43 und 0,36, d.h. sie wurden von 43 % und 36 % der Kinder abgelehnt. Die passive Verbundenheit

(PSV), die ja dem Beachtetwerden entspricht, war bei beiden sehr hoch, 0,57 und 0,64! Der Wahlablehnungsstatus (WSV) zeigte aber, daß Susi und Petra mehr abgelehnt als gewählt wurden, WSV betrug nämlich für Susi 0,29 und für Petra 0,07.

Bei der aktiven Wahl waren die positive soziale Verbundenheit (PSV) und die Intensität der sozialen Verbundenheit (ISV) bei Monika und Petra besonders groß, 0,57 und 0,5.

Das soziale Anspruchsniveau war bei Monika und Tim, da sie untere Rangplätze einnahmen (siehe 4.2.1.), etwas erhöht.

4.2.3. Soziogrammauswertung

a) Strukturanalyse

Kindergarten G:

Im Kindergarten G gab es eine Kerngruppe der beliebtesten Kinder. Sie hatten vor allem untereinander gegenseitige Freundschaften. Zusätzlich wurden sie aber von den außenstehenden Kindern, wie Wolfgang, Florian, Stephan und Karin, bevorzugt gewählt.

Kindergarten R:

Im Kindergarten R gab es auch die Gruppe der beliebtesten Kinder, die untereinander gegenseitige Freundschaften hatten und unter sich blieben, d.h., Aussenstehende wurden nicht gewählt. Eine zweite Gruppe war das etwas weniger beliebte Dreigespann der Schwestern Sandra und Karolin mit der behinderten Andrea: sie hatten keinen Kontakt zu der Kerngruppe und den übrigen Kindern.

Etwas weniger Aussenstehende waren Susi und Petra, die vor allem die Ablehnung der Kerngruppe auf sich vereinigten. Monika und Tim waren miteinander befreundet und standen am meisten, bis auf ein Kind, das weder positiven noch negativen Kontakt hatte, abseits.

b) Positionsanalyse der behinderten Kinder

Kindergarten G:

Esther:

Sie war das beliebteste behinderte Kind, das fest in die Kerngruppe der beliebtesten Kinder integriert war (gegenseitige Wahlen). Außenseiter und auch andere behinderte Kinder wählte sie nicht. Sie selbst hingegen wurde aber von einem Außenstehenden, behinderten Kind, Karin, gewählt.

Sylvia:

Sie war das zweitbeliebteste behinderte Kind und gehörte noch der Kerngruppe am Rande mit an und war somit gut integriert. Sie wurde vor allem von beliebten Kindern gewählt, aber auch von einem außenstehenden Kind, der behinderten Karin. Sie selbst hatte mit zwei sehr beliebten Kindern gegenseitige Freundschaft und wählte auch Außenstehende.

Karin:

Sie nahm eine Außenseiterposition ein und war mit dem ebenfalls behinderten Stephan, auch einen Außenseiter, befreundet. Diese zwei bildeten also eine von der Kerngruppe völlig unbeachtete Randgruppe. Karin wurde noch von dem Kind gewählt, das von allen nicht beobachtet wurde. Karin selbst wählte beliebte Kinder, weniger beliebte Kinder und merkwürdigerweise alle Behinderten.

Stephan:

Wie bereits bei Karin erwähnt, war er mit ihr befreundet. Zusätzlich wurde er von einem weniger beliebten Kind gewählt. Er selbst jedoch wählte vorwiegend sehr beliebte Kinder und zwei Außenseiter, wie er einer war.

Kindergarten R:

Andrea:

Sie war das beliebteste behinderte Kind und war mit zwei Schwestern fest in ein Dreiergespann integriert. Dieses hatte von sich aus keinen aktiven Kontakt zu anderen Kindern. Alle drei jedoch wurden von einem sehr beliebten Kind gewählt, die zwei Schwestern zusätzlich von Petra, einem weniger beliebten behinderten Kind, Andrea und Karolin zusätzlich von der außenstehenden und behinderten Monika. Vom beliebtesten Kind wurde die Dreiergruppe abgelehnt.

Petra:

Sie gehörte nicht der Kerngruppe der beliebtesten Kinder an, d.h. sie war weniger beliebt, hatte aber gegenseitigen Kontakt mit einem sehr beliebten Kind und wurde zusätzlich noch von einem Kind aus der Kerngruppe gewählt. Ausserdem wurde sie von dem außenstehenden behinderten Kind Tim gewählt. Mit der etwas abseitsstehenden behinderten Susi hatte sie ein ambivalentes Verhältnis, da sie, obwohl sie sich beide gewählt hatten, von Susi auch gleichzeitig abgelehnt wurde. Petra selbst wählte sowohl Kinder aus der Dreiergruppe, wie aus der Kerngruppe, wobei sie aber von der letzteren zum Teil und auch von anderen beliebten Kindern Ablehnung erfuhr.

Susi:

Sie nahm schon eine Außenseiterposition ein und wurde nur von behinderten Kindern, wie Petra, mit der sie ein ambivalentes Verhältnis verband (siehe bei Petra) und Monika, die eine noch deutlichere Außenseiterstellung hatte, gewählt. Sie selbst wählte außer Petra nur die zwei beliebtesten Kinder, wobei sie aber von einem abgelehnt wurde. Im übrigen erhielt sie sowohl aus der Kerngruppe wie der Dreiergruppe Ablehnungen, die sie zum Teil erwiderte.

Tim:

Er hatte mit der ebenfalls in Außenseiterposition stehenden behinderten Monika eine gegenseitige Freundschaft. Außerdem wählte er noch Petra und ein Kind, das gerade noch zur Kerngruppe gehörte.

Monika:

Sie war in einer Außenseiterposition und befreundet mit Tim (siehe dort). Sie wählte Kinder aus der Kern- und Dreiergruppe. Auffallend war, daß sie drei Behinderte, Tim, Susi und Andrea wählte.

Zusammenfassung:

Im Kindergarten G waren Esther und Sylvia gut in die Kerngruppe der beliebten Kinder integriert, Esther war sogar das drittb Liebteste Kind. Stephan und Karin bildeten eine von den übrigen Kindern sehr wenig beachtete Randgruppe.

Die behinderten Kinder des Kindergartens R hatten alle keinen Anschluß an die Kerngruppe des Kindergartens gefunden. Bis auf Andrea und Petra, die mittelmäßig beliebt waren, hatten Susi, Monika und Tim völlige Außenseiterpositionen. Andrea war fest in eine mittelmäßig beliebte Dreiergruppe integriert, die von sich aus keinen Kontakt zur Kerngruppe hielt. Petra hatte Kontakt zur Kern- und Dreiergruppe, wurde jedoch von der Mehrheit der beiden Gruppen abgelehnt, ähnlich wie Susi.

Verallgemeinernd läßt sich feststellen, daß schwer motorisch behinderte Kinder, wie die Spastiker Esther und Andrea und die querschnittsgelähmte Sylvia gut bis sehr gut integriert waren.

Demgegenüber waren die Sinnesbehinderten, Karin (blind), Monika (schwerhörig) und die mehr oder weniger geistig Behinderten, Stephan (mongoloid) und Tim (schweres Schädelhirntrauma) völlige Außenseiter.

Abschließend kann gesagt werden, die Ergebnisse des Soziogramms decken sich weitgehend mit den Beobachtungen des Sozialverhaltens.

V. Diskussion der Ergebnisse

1. Diskussion des Arbeitsverhaltens

Sowohl die fortlaufende wie die Stichproben-Beobachtung haben ergeben, daß die beobachteten Kinder über die Hälfte der Zeit, die ihnen zur freien Betätigung mit dem Montessori-Material zur Verfügung stand, nämlich 58 %, sich nicht beschäftigten. Die übrige Zeit verbrachten die Kinder mit der Arbeitsvorbereitung und der Arbeit selbst. Das Verhältnis der beiden zueinander verschob sich bei der fortlaufenden Beobachtung im Vergleich zur Stichproben-Beobachtung noch mehr zu Gunsten der Arbeit.

Arbeiteten die Kinder mit e i n e m Material, so war die Gesamtdauer der Unterbrechungen etwa so gross wie die der Arbeit und Arbeitsvorbereitung zusammen. Dies könnte den Schluß zulassen, daß die Kinder, während sie mit einer Arbeit beschäftigt waren, längere Pausen einlegten. Die vorliegende Untersuchung bestätigt dies aber nicht, sondern zeigt, daß ein ständiger Wechsel von Arbeit und Unterbrechung vorlag. Dabei war die durchschnittliche Dauer der Unterbrechungen (57 s) grösser, als die durchschnittliche ununterbrochene Arbeitszeit (43 s). Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen der Arbeit PAVELS (1972), welche mit einer vergleichbaren Anordnung des Forschungsfeldes gewonnen wurden, so läßt sich folgendes feststellen: Die durchschnittliche Dauer der Unterbrechungen betrug bei PAVEL 44 s und stimmte damit nahezu mit dem Ergebnis der vorliegenden Arbeit überein. Im Gegensatz dazu war bei PAVEL die durchschnittliche Arbeitszeit ungefähr dreimal so gross. Erhebliche Unterschiede zeigt auch die Betrachtung der Häufigkeit der Unterbrechungen und ihres Anteils an der beobachteten Gesamtzeit. Bei der vorliegenden Arbeit waren die Anzahl der Unterbrechungen doppelt und die gesamte Abwendungszeit in Relation zur Gesamtzeit dreimal so gross!

Bestätigt werden konnte der ständige, bei der vorliegenden Untersuchung jedoch viel häufigere Wechsel von intensiver Beschäftigung und Nichtbeschäftigung, wie er bereits von ERMANN und SCHAPITZ (1957) und PAVEL (1972) beschrieben und

mit "fluktuierendem Aufmerksamkeitsverhalten " bezeichnet worden war.

Daß der periodische Wechsel von intensiver Beschäftigung und Nichtbeschäftigung bei Kindergartenkindern nicht immer gleichzeitig mit ruhigem und unruhigem Verhalten verknüpft sein muß (SCHAPITZ und ERMANN 1957), zeigt die Gegenüberstellung der Kindergärten G und R. Während im Kindergarten G die Kinder, wenn sie ihre Arbeit unterbrachen, am Platz ruhig sitzen blieben, benötigten sie im Kindergarten R einen motorischen Ausgleich und verließen ihn.

Hatten die Kinder Montessori-Material vor sich am Platz liegen, so verließen sie ihn jedoch weniger häufig, als ohne Material. Das beweist, daß es eine starke Anziehungskraft besitzt, die verhindert daß die Kinder ihren Platz verlassen. Nach Maria Montessori hat die Arbeit mit dem Montessori-Material die Aufgabe, dem Kind zu diszipliniertem Verhalten und "innerer Ruhe" zu verhelfen. Im Kindergarten G war dieses Montessori-Prinzip ausgeprägter als im Kindergarten R verwirklicht worden.

Die Ausdauer der beobachteten Kinder bei der Arbeit mit dem Montessori-Material war im Vergleich zu den Ergebnissen, die SCHAPITZ und ERMANN 1957 mit ihren Beobachtungen in einem gewöhnlichen Kindergarten gemacht hatten, ausserordentlich groß. Gegenüber der Verweildauer von ca. 7 Minuten pro Gegenstand betrug die von PAVEL 1972 und von der vorliegenden Arbeit bestätigte Verweildauer der behinderten Kinder bei einem Montessori-Material ca. 18 Minuten.

Ferner wechselten die beobachteten Kinder während einer 30-minütigen Beobachtungszeit nur durchschnittlich 0,5 mal das Material, bei PAVEL 1972 hingegen während einer 90-minütigen Beobachtungszeit durchschnittlich 6 mal. Dies könnte

darauf hindeuten, daß die Fähigkeit, sich auf nur einen Gegenstand länger zu konzentrieren, mit einer längeren Beobachtungsdauer nachließ und die Kinder dann häufiger das Material wechseln ließ.

Was die Ausdauer der behinderten Kinder bei der Beschäftigung mit dem Montessori-Material anbelangt, wurden, wie man anhand der bisherigen Ergebnisse sehen kann, die Absichten der Montessori-Pädagogik eindeutig verwirklicht. Nach M. Montessori soll das Material, das anziehend gestaltet und nach kindlichen Bedürfnissen entwickelt wurde und frei gewählt werden kann, die konstante Aufmerksamkeit des Kindes auf sich ziehen und es zum beständigen Arbeiten und damit zur Selbstverwirklichung führen.

Eine weitere Erfahrung, die das eben Gesagte zusätzlich bestätigen kann, wurde mit der Untersuchung des Arbeitsrhythmus gewonnen. Im Rahmen der freien Betätigung mit dem Montessori-Material und unter Voraussetzung eines gewissen "Eigenrhythmus" des Kindes (Wechsel von intensiver Beschäftigung und Nichtbeschäftigung) konnten die beobachteten Kinder beständig und ohne größere Schwankungen der Arbeitsintensität und ohne längere Pausen (etwa 1/4 Stunde) 60 Minuten lang arbeiten.

Das Arbeitsverhalten der e i n z e l n e n Kinder innerhalb längerer Zeitspannen (eine Woche) war jedoch starken Schwankungen unterworfen; dies zeigte sich darin, daß meist einem "Arbeitshoch" gleich am darauffolgenden oder übernächsten Tag ein "Arbeitstief" folgte. Auch hinsichtlich längerer Zeitspannen war somit ein Eigenrhythmus der einzelnen Kinder zu erkennen.

Bei der Betrachtung des Arbeitsverhaltens a l l e r Kinder fiel jedoch auf, daß es an jedem Tag völlig konstant war. Somit war die Arbeit mit dem Montessori-Material, wenn man den Durchschnitt der beobachteten Kinder betrachtet, von äusseren Einflüssen, z.B. Wochentag, unabhängig.

Diese Tatsache hat im Zusammenhang mit den diesbezüglichen Ergebnissen der Beobachtung der Gebundenen Arbeitszeit eine weitreichende Bedeutung. So hatte das Wochenende einen deutlichen Einfluß (siehe unten) auf die aktive Teilnahme aller Kinder an der Gebundenen Arbeitszeit. Dies kann eigentlich nur bestätigen, daß die Arbeit mit dem Montessori-Material derartige und pädagogisch unerwünschte Einflüsse auszugleichen vermag, da dem individuellen Arbeitsverhalten des Kindes im Rahmen der Montessori-Pädagogik Rechnung getragen wird. Die Gebundene Arbeitszeit, die einer Art "Gruppenunterricht", wie er an unseren Schulen praktiziert wird, entspricht, berücksichtigt demgegenüber weder das fluktuierende Aufmerksamkeitsverhalten der Kinder noch den Eigenrhythmus ihres Arbeitsverhaltens hinsichtlich einer längeren Zeitspanne (Woche). Dies hat zur Folge, daß die Kinder nicht, wie bei der Beschäftigung mit dem Montessori-Material, ihre Konzentration und ihre Ausdauer unter Beweis stellen können, und daß damit wesentliche Voraussetzungen zur optimalen Förderung des Arbeitsverhaltens verlorengehen.

So war denn auch bei der Gebundenen Arbeitszeit die aktive Teilnahme am Gruppengeschehen mit einem Prozentsatz von 17 % wenig ausgeprägt, während die passive Teilnahme die Regel war, 79 %. Die aktive Teilnahme war, wie bereits erwähnt, im Gegensatz zur Arbeit mit dem Montessori-Material stark von äusseren Einflüssen abhängig. So waren die Kinder am Montag, d.h. nach dem Wochenende am wenigsten aktiv.

Die Kategorie "Keine Teilnahme" hatte einen unerheblichen Anteil von 3 % an der Gebundenen Arbeitszeit. Hieraus läßt sich folgern, daß sich die Kinder für das Gruppengeschehen interessierten.

Sowohl während der Gebundenen als auch der Freien Arbeitszeit war die Disziplin sehr groß, denn Regelverstoß und störendes Verhalten waren die Ausnahme. Letztere fielen vor allem in die Zeit, wo die Kinder nicht am Gruppenge-

schehen teilnahmen und nicht mit dem Material arbeiteten; somit können sie zum Teil auch auf Desinteresse am Gruppen-geschehen und der Arbeit mit dem Montessori-Material zurückgeführt werden. Aufgrund der gewonnen Ergebnisse kann aber zusammenfassend gesagt werden, daß die beobachteten Kinder sowohl während der Gebundenen als auch während der Freien Arbeitszeit großes Interesse für die Arbeit und ihre Lerninhalte zeigten.

Während bei der Gebundenen Arbeitszeit der Kontakt der Kinder untereinander und zur Erzieherin in feste Schemata gepreßt (z.B. Gruppenspiel) oder untersagt wurde, war er in der Freien Arbeitszeit keinerlei Zwängen unterworfen.

Anhand der diesbezüglichen Ergebnisse können somit einerseits die Entwicklung des eigenen Willens und die Selbständigkeit des Kindes und andererseits seine Fähigkeit, mit einem Arbeitspartner zusammenzuarbeiten, beurteilt werden.

Die Kontingenzanalyse von Arbeits- und Sozialverhalten hat ergeben, daß die Kinder 50 % der Arbeitsvorbereitungszeit, in die vor allem die Wahl des Materials und die Einführung des Kindes in seinen Gebrauch durch die Erzieherin fällt, allein verbrachten. Daraus kann man entnehmen, daß die Kinder vorwiegend selbständig ihr Material auswählten und vorbereiteten. 22 % der Arbeitsvorbereitungszeit hatten die Kinder Kontakt zur Erzieherin und 19 % vorwiegend zu den gesunden Kindern. Man kann also erkennen, daß die Erzieherin im Vergleich zu den übrigen Kindern keine dominante Stellung bei den Behinderten einnahm.

Während der Arbeitszeit selbst beschäftigten sich die Kinder vornehmlich allein, nämlich 60 % der Arbeitsdauer. Das beweist einerseits, daß der Großteil der beobachteten Kinder zu selbständigem Arbeiten fähig war. Andererseits bedeutet es, daß die Zusammenarbeit der behinderten Kinder mit einem

Arbeitspartner möglich war, denn nahezu die restliche Zeit, in der die Kinder arbeiteten (ca. 30 %) hatten sie Kontakt entweder zur Erzieherin oder vorwiegend zu den gesunden Kindern.

Hier fällt jedoch ein bedeutender Unterschied beim Vergleich der beiden Kindergärten G und R auf. Das Interesse am Partner zwecks Zusammenarbeit fiel im Kindergarten G zu Gunsten der Erzieherin aus. 25 % der Arbeitszeit arbeiteten sie mit ihr zusammen und nur 8 % vorwiegend mit gesunden Kindern. Im Kindergarten R war nahezu das Gegenteil der Fall. Dort arbeiteten die beobachteten Kinder 21 % ihrer Arbeitszeit in Arbeitsgruppen und nur 9 % mit der Erzieherin. Hier stellt sich die Frage, ob die Zusammenarbeit der behinderten mit den gesunden Kindern oder mit der Erzieherin noch mehr gefördert werden muß. Die Zusammenarbeit mit der Erzieherin ist jedoch bei manchen Arbeiten ohnehin unumgänglich, z.B. bei Rechenoperationen, bei denen nur die Erzieherin zu Übungszwecken gezielte Fragen an das Kind richten kann. Gemeinsames Arbeiten der behinderten mit gesunden Kindern verlangt von den ersteren, daß sie diesem sowohl mit ihrem Arbeits- und Sozialverhalten gewachsen sind. Auch die gesunden Kinder müssen sich dabei auf die behinderten einstellen und Rücksicht üben. Auf diese Weise kann damit die Integration derjenigen Behinderten weiter gefördert werden, die bereits zu einem gewissen Grad zur gemeinsamen Arbeit mit gesunden Kindern fähig sind. Aus dieser Sicht ist es besonders wichtig, die Arbeit der behinderten Kinder in Zweier- oder Kleingruppen zu fördern, so wie das im Kindergarten R zum Teil gemacht wurde.

Die integrierte Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik sieht sich vor folgende Schwierigkeiten gestellt: Die Arbeit mit dem Montessori-Material verlangte von einem Teil der Behinderten, z.B. von Spastikern, ihre volle Energie, so daß sie

gar keine Möglichkeit hatten, sich obendrein noch dem Arbeitspartner zu widmen. Den Behinderten fiel es ohnehin schon schwer, mit gesunden Kindern Kontakt aufzunehmen. Dies bedingte in den allermeisten Fällen der mehrfach und verschiedenartig behinderten Kinder eine erschwerte bzw. verzögerte Sozialentwicklung. Dieser Problematik wurde das Montessori-Material nicht voll gerecht. Einen Ausweg bietet hier einerseits Material, das nicht in vorgeschriebener Weise benutzt werden muß, sondern dem Kind zahlreiche, der Phantasie und der manuellen und sonstigen Geschicklichkeit angepaßte Möglichkeiten der Betätigung gibt. Hierzu wäre das "Kreative Gestalten", wie z.B. jegliches Basteln, Malen und Kneten mit Materialien, die auch für Schwerstbehinderte leicht zu handhaben sind, geeignet und sollte ähnlich wie es im Kindergarten R bereits der Fall war, als fester Bestandteil in die integrierte Erziehung mit aufgenommen werden. Andererseits sollte versucht werden das Montessori-Material im Hinblick auf manuell Schwerstbehinderte wie z.B. Spastiker umzugestalten.

2. Diskussion des Sozialverhaltens

Das Störverhalten hatte am Sozialverhalten im Kindergarten G einen Anteil von 0 %(!) und im Kindergarten R 5 %. Aufgrund dessen kann man auf die Fähigkeit der Kinder, aufeinander Rücksicht zu nehmen, schließen. Das Störverhalten äusserte sich zu 58 % durch Krach und Bewegung und zu 42 % durch aggressives Verhalten. Letzteres war nur zu einem Drittel körperlich aggressiv und war vor allem auf nichtbehinderte Kinder gerichtet.

Inwieweit die Kinder in der Lage waren, positiven Kontakt mit Gleichaltrigen und Erwachsenen aufzunehmen, wurde anhand der Häufigkeit des erwünschten Sozialkontaktes untersucht. Was seinen Anteil am gesamten Sozialverhalten betraf, bestand eine erstaunliche Übereinstimmung der Kindergärten G und R; er betrug 33 % und 34 %. Das gesamte soziale Verhalten

der beobachteten Kinder kann grob so schematisiert werden:
Über ein Drittel der Beobachtungszeit waren sie allein,
ein Drittel hatten sie erwünschten Sozialkontakt zu den
anderen Kindern und zu der Erzieherin und ein weiteres Drit-
tel versuchten sie Kontakt aufzunehmen.

Auffallend war, daß kontaktarme Kinder, d.h. Kinder mit extrem unterdurchschnittlichem erwünschtem Sozialkontakt (er machte nur mehr ein Sechstel des gesamten Sozialverhaltens aus) überdurchschnittlich Kontakt suchten. Dieses Sozialverhalten stellt somit für eine spezielle Förderung einen Ansatzpunkt dar.

Von den insgesamt neun beobachteten Kindern hatten fünf mehr Kontakt zu den nichtbehinderten Kindern als zur Erzieherin, zwei etwas weniger und zwei sehr viel weniger Kontakt zu Kindern im Vergleich zur Erzieherin. Die beiden letztgenannten Kinder hatten jedoch ungewöhnlich viel Kontakt zueinander. Demgegenüber hatten die übrigen Behinderten signifikant mehr Kontakt zu den gesunden Kindern, was auch auf ihre eindeutig bessere Integration hinwies.

Die Ergebnisse der Kontingenzanalyse von Arbeits- und Sozialverhalten berücksichtigen, wann der erwünschte Sozialkontakt der behinderten Kinder den gesunden Kindern und zur Erzieherin stattfand. So fiel der Hauptanteil der Kontakte, (66 % und 45 %) sowohl zu den Kindern als auch zu der Erzieherin in die Zeit, in der die Kinder gerade nicht arbeiteten. Hiermit zeigte sich deutlich (vgl. 1.) daß die Kinder beim Arbeiten meistens allein waren und den erwünschten Sozialkontakt erst dann fanden, wenn sie nicht arbeiteten. Das Arbeitsverhalten ging damit auf Kosten des Sozialkontakts und umgekehrt. Das galt nach den Erfahrungen GUFLERS (1976) im Schulversuch nur ab einer hohen Arbeitsintensität.

Bezeichnend ist, daß im Kindergarten R die Kinder während der Arbeitszeit mehr Kontakt vorwiegend zu den nichtbehinderten Kindern hatten als während der Arbeitsvorbereitungszeit.

Im Kindergarten G verhielt es sich gerade umgekehrt. Im Gegensatz zum Kindergarten R war dort die Gruppenarbeit im Rahmen der Montessori-Pädagogik noch weniger verwirklicht worden, als es wünschenswert gewesen wäre.

Etwas stutzig macht einen die Tatsache, daß die Gruppenarbeit der behinderten mit den gesunden Kindern nicht unbedingt auf eine gleichzeitige Integration der ersteren schließen ließ. So hatten im Kindergarten R alle fünf Behinderten nach dem Soziogrammergebnis keinen Anschluß an die eigentliche Kerngruppe des Kindergartens gefunden. Nur ein Kind war fest in eine Dreiergruppe integriert, die jedoch von sich aus keinen Kontakt zur Kerngruppe hielt und insgesamt mittelmässig beliebt war. Zwei weitere Behinderte waren wenig beliebt und hatten sogar den höchsten Ablehnungsstatus, d.h. sie wurden von den meisten abgelehnt. Die übrigen zwei Kinder waren völlige Aussen-seiter.

Im Kindergarten G waren dagegen nach dem Ergebnis des Soziogramms von vier behinderten Kindern zwei in die Kerngruppe der beliebten Kinder integriert; eines davon war sogar das drittbeliebteste Kind. Die weiteren Kinder hatten signifikant fast nur miteinander Kontakt und bildeten eine Aussenseitergruppe.

Aus diesem Ergebnis kann man ersehen, daß Beliebtheit der behinderten Kinder nicht zwingend auch zu gemeinsamer Arbeit mit ihnen führen mußte. Ein Grund dafür könnte sein, daß die gesunden Kinder lediglich Mitleid mit den behinderten hatten, sie jedoch nicht als wirkliche, gleichberechtigte Partner anerkannten. Andererseits mußte die Zusammenarbeit der Behinderten mit den Nichtbehinderten nicht immer zur emotionalen Bejahung der behinderten Kinder durch die gesunden führen. Im Gegenteil Spannungen und auch Ablehnung von beiden Seiten konnte erfolgen. Um wirkliche Integration zu erreichen, sollten die behinderten wie die gesunden Kinder die Persönlichkeit

des anderen und einander als Arbeitspartner bejahen. Dafür müssen hinsichtlich der Förderung des erwünschten Sozialverhaltens noch grössere Anstrengungen gemacht werden. So sollte man mit gezielten Übungen so wie die Arbeit mit dem Montessori-Material das Arbeitsverhalten fördert, den Kontakt der behinderten zu den gesunden Kindern fördern.

Auffällig war, daß es gerade schwerst Körperbehinderten, wie Spastikern und Querschnittsgelähmten, gelang, gut integriert zu sein. Von allen beobachteten Kindern hatten sie den häufigsten Kontakt, jedoch die geringste Arbeitsintensität. Beides konnte, wenigstens teilweise auf ihre körperliche Hilflosigkeit zurückgeführt werden.

Umgekehrt blieben sinnesgeschädigte Kinder, wie eine Blinde und eine Schwerhörige, Aussenseiter; sie hatten sehr wenig erwünschten Sozialkontakt, dafür arbeiteten sie am intensivsten. Auch hier bot die Art der Behinderung eine Erklärung, nämlich daß diese Kinder weniger bei der Arbeit abgelenkt wurden und in der Möglichkeit der Kontaktaufnahme eingeschränkt waren. Die beiden Beispiele zeigen nochmals in extremster Form, wie das Arbeitsverhalten auf Kosten des Sozialverhaltens ging und umgekehrt. Dies sollte jedoch nach Möglichkeit vermieden werden.

3. Schwierigkeiten der Behindertenerziehung - Verbesserungsvorschläge

Allein die Klärung des Begriffes "Behinderung" bereitet Schwierigkeiten. So schreibt BLEIDICK, U. (1972): "Behinderung ist ein sehr relativer Begriff, der davon abhängt, in welchem Maß Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen, geringerer Leistungsfähigkeit und sozialer Auffälligkeit als Außenstehende oder als Zugehörige zur jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe angesehen werden". Die Übergänge von behindert und nichtbehindert sind demnach fließend. Auch die herkömmlichen Einteilungen der Behinderten in einzelne Behinderungsarten, wie z.B. Einteilungen von Hanselmann, Moor, Bopp, Spieler und Monalta

(BLEIDICK, U. 1972) sind von der jeweiligen Betrachtungsweise abhängig.

Meistens wird damit aber auch zugleich die Richtung der Förderung auf dem pädagogischen Sektor festgelegt. So war und ist es auch heute noch üblich, die Behinderten hinsichtlich der Behinderungskategorien, z.B. blind, taubstumm usw. , einzuteilen, um sie dann auch auf Blinden-,Taubstummen-schulen etc. zu schicken.

Die mit Hilfe der mehrdimensionalen Diagnostik des Kinderzentrums München gewonnene Erkenntnis, daß das behinderte Kind grundsätzlich ein mehrfach behindertes ist und das "einfach" behinderte Kind die Ausnahme darstellt, erfordert ein Umdenken in jeglicher Hinsicht. So muß die Zuordnung des behinderten Kindes zu einer Behinderungskategorie eine untergeordnete Rolle spielen. Um dem einzelnen Behinderten gerecht zu werden, muß sein individuelles Verhaltensbild berücksichtigt werden. Nur so kann die gesamte Entwicklung spezifisch gefördert werden. Dies wird aber nicht erreicht, wenn der Behinderte nur unter dem Aspekt einer Behinderungskategorie, z.B. blind, eine Förderung erfährt.

Das Ziel der Förderung auf dem pädagogischen Gebiet umfaßt ganz allgemein "die Anpassung des Behinderten an die Gesellschaft, Anpassung der Gesellschaft an den Behinderten und Respektierung des in sich wertvollen Lebensrechtes der Behinderten" (BLEIDICK, U. 1972). Diese Zielsetzung beinhaltet, nur theoretisch betrachtet, folgende Dialektik: Individuelle Entfaltung des behinderten Kindes auf der einen Seite und Eingliederung in die Gemeinschaft der gesunden Kinder und damit Anpassung auf der anderen Seite. Praktisch jedoch sind diese beiden Aspekte eng miteinander verknüpft. Denn um ein mündiges Mitglied in einer Gemeinschaft mit Nichtbehinderten zu sein, ohne Verlust des Eigenwertes, muß als Voraussetzung eine optimale Gesamtentwicklung gegeben sein. Umgekehrt ist die "Sozialisation" - "man versteht darunter das positive Einfügen in eine Gruppe und die Weiterentwicklung des sozialen Verständnisses sowie der sozialen Stabilität durch die Gruppe" (HELLBRÜGGE, 1975 A) - notwendig für eine in-

dividuelle Förderung, wie sie die Erziehung darstellt.

Bei der nichtintegrierten Erziehung wird das positive Einfügen des behinderten Kindes in die Gemeinschaft der gesunden Kinder völlig ausser Acht gelassen und damit wird ein Aspekt der Behindertenerziehung vernachlässigt.

Demgegenüber hat sich der Münchner Modellkindergarten nach Maria Montessori des Institutes für soziale Pädiatrie und Jugendmedizin der Universität München die Aufgabe gestellt, die Zielvorstellung der Behindertenpädagogik in ihrer Gesamtheit in die Praxis umzusetzen.

Im Rahmen der Montessori-Pädagogik, welche eine individuelle Förderung des Kindes ermöglicht, werden dort möglichst frühzeitig (im Hinblick auf die Folgen einer gestörten Sozialentwicklung, siehe dazu HELLBRÜGGE, 1972) mehrfach und verschiedenartig behinderte Kinder zusammen mit gesunden gefördert.

Wie bereits eingangs erwähnt, wird bei der praktischen Arbeit der Schwerpunkt auf die Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens gesetzt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit haben gezeigt, daß, gerade bei der integrierten Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder mit gesunden diese Schwerpunktsetzung noch individueller gestaltet werden muß. So müßten z.B. kontaktarme, aber arbeitsintensivere Kinder in bezug auf das Sozialverhalten, kontaktfreudige, aber extrem arbeitschwache Kinder in bezug auf das Arbeitsverhalten mehr gefördert werden. Als Ziel jedoch sollte immer die harmonische Verknüpfung von Arbeits- und Sozialverhalten, die ihren Höhepunkt in der gemeinsamen Arbeit der behinderten mit den gesunden Kindern findet, vor Augen stehen.

Aus den mit der vorliegenden Arbeit aufgeworfenen Problemen lassen sich einige Verbesserungsvorschläge für die Praxis der

integrierten Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder mit gesunden im Rahmen der Montessori-Pädagogik ableiten.

- Ergänzung des Montessori-Materials im Hinblick auf schwerst Körperbehinderte, z.B. Spastiker,
- Einführung eines speziellen "Kontakttrainings", das auf den Kontakt der Behinderten zu den Nichtbehinderten abzielt, z.B. freies Rollenspiel,
- Aufnahme des gemeinsamen "kreativen Gestaltens" (Basteln, Malen, Kneten, usw.) als festen Bestandteil der integrierten Erziehung nach M. Montessori.

In diesem Zusammenhang könnte es auch von grossem Interesse sein, Ansätze zur sozialen Förderung, wie sie etwa in "Sozialtraining" durch SLADKY (1976) für die Schule beschrieben werden, auch im Kindergarten zu erproben.

VI. Zusammenfassung

Bei der vorliegenden Untersuchung wurden neun mehrfach und verschiedenartig behinderte Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren, die in den Modellkindergärten der Güll- und Reutbergerstrasse im Rahmen der Montessori-Pädagogik zusammen mit gesunden Kindern gefördert wurden, im Hinblick auf ihr Arbeits- und Sozialverhalten beobachtet.

Während der Freien und der Gebundenen Arbeitszeit wurden mit Hilfe des Time-Event-Sampling-Rotationsverfahrens von jedem Kind ca. 1600 Daten erhoben. Zusätzlich wurde jedes Kind während der Freien Arbeitszeit dreimal ca. 30 Minuten fortlaufend beobachtet.

Mit den beiden völlig verschiedenen Beobachtungsmethoden wurden nahezu übereinstimmende Ergebnisse in Bezug auf die Hauptkategorien des Arbeitsverhaltens der Kinder erzielt. Für das Arbeitsverhalten während der Freien Arbeitszeit läßt sich folgendes festhalten:

- Die Arbeit der Kinder war einem ständigen Wechsel von intensiver Beschäftigung und Nichtbeschäftigung unterworfen, wobei die Arbeitspausen mit durchschnittlich 57 Sekunden grösser waren als die ununterbrochene Arbeit mit durchschnittlich 43 Sekunden Dauer.
- Unter Voraussetzung eines gewissen "Eigenrhythmus" (Wechsel von intensiver Beschäftigung und Nichtbeschäftigung) des Kindes konnten die beobachteten Kinder beständig und ohne längere Pause 60 Minuten lang arbeiten.
- Alle Kinder zeigten auch hinsichtlich einer längeren Zeitspanne (z.B. einer Woche) einen individuellen Rhythmus.
- Die durchschnittliche Beschäftigung mit jeweils einem Montessori -Material betrug ca. 18 Minuten.
- Äussere Einflüsse, wie etwa der Wochentag, hatten keine erkennbaren Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten der Gesamtheit der Kinder.

Im Gegensatz dazu reagierten alle Kinder empfindlich auf äussere Einflüsse während der Gebundenen Arbeitszeit, wo passive Teilnahme die Regel war und die Kinder sich wenig aktiv am Gruppengeschehen beteiligten.

Die Ergebnisse des Arbeitsverhaltens bestätigen, daß die Arbeit mit dem Montessori-Material dem Eigenrhythmus der Kinder gerecht wurde und zu konzentriertem Arbeiten mit grosser Ausdauer führte und somit optimale Voraussetzungen für die individuelle Förderung des Arbeitsverhaltens bot.

Betrachtet man das Arbeitsverhalten in Abhängigkeit vom Sozialverhalten und umgekehrt, so ging das Arbeitsverhalten auf Kosten des Sozialkontakts und umgekehrt. Auch mußte die Beliebtheit der behinderten Kinder nicht zwingend zur gemeinsamen Arbeit mit gesunden Kindern führen. Andererseits hatte die Zusammenarbeit der behinderten mit gesunden Kindern nicht immer gegenseitige emotionale Bejahung zur Folge. Wenn auch diese Zusammenarbeit nicht zwingend zur Integration der behinderten Kinder in die Gemeinschaft der gesunden Kinder führt, so ist sie ein erster Schritt dazu. Um eine möglichst harmonische Verknüpfung des Arbeits- und Sozialverhaltens, welche die erwähnte Zusammenarbeit ermöglicht, zu erreichen, muß gerade bei der integrierten Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder die Schwerpunktsetzung noch individueller gestaltet werden.

Hierzu wurden abschließend für die praktische Erziehungsarbeit Verbesserungsvorschläge gemacht.

Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. : Methoden der empirischen Sozialforschung.
Berlin 1969
- Berger, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt 1974
- Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten
Börlin 1972
- Böhm, Winfried: Maria Montessori: Texte und Diskussion.
Bad Heilbrunn 1971
- Böhm, Winfried: Maria Montessori: Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens.
Bad Heilbrunn 1969
- Elbing, E.: Das Soziogramm der Schulklasse.
München 1975
- Erfmann, I.: Periodische Erscheinungen im Spiel von zwei- bis vierjährigen Kindern in
H. Thomae: Die Periodik im kindlichen Verhalten. Göttingen 1957
- Graumann C. F.: Grundzüge der Verhaltensbeobachtung in
Graumann, C. F. und Heckhausen, H.: Pädagogische Psychologie, Bd. 1
Fischer Taschenbuchverlag Frankfurt 1973
- Gufler, W.: Forschungskonzept und ausgewählte Forschungsmethoden im Münchner Schulversuch zur Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder nach Maria Montessori.
Magisterarbeit, München 1976
- Hellbrügge, Th.: (Hrg) Behinderte Kinder. Köln 1973
- Hellbrügge, Th.: Fortschritte der Sozialpädiatrie Bd. 1
München 1973
- Hellbrügge, Th.: Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung. Fortschritte der Sozialpädiatrie, Bd. 2. München 1975 A
- Hellbrügge, Th.: Integrierte Erziehung. Fortschritte der Sozialpädiatrie, Bd. 3. München 1975 B

- Hellbrügge, Th.: Unser Montessori Modell.
München 1977
- Hellbrügge, Th.: Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. Fortschritte der Sozialpädiatrie
Bd. 4. München 1978.
- Hellbrügge, Th.: Ethologische Entwicklungsdiagnostik in
ihrer Bedeutung für Therapie und Pro-
phylaxe von frühen Entwicklungsstörungen,
Therapiewoche 29, 1979
- Hellbrügge, Th.;
Aurin, M.; Ockel, B;
Innerhofer, P.; Warnke, A.;
Schmitz, E.; Dang, H. P.;
Prell, S.; Link, P.: Integrierte Erziehung gesunder mit mehr-
fach und verschiedenartig behinderten
Kindern im Schulversuch nach Maria Mon-
tessori der Aktion Sonnenschein in
München in Dt. Bildungsrat, Materialien
zur Bildungsplanung. Braunschweig 1976
- Helming, H.: Montessori-Pädagogik
Freiburg 1963
- Ingenkamp, K. und
Parey, E. (Hrg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. 1
Weinheim 1971
- König, R.: "Die Beobachtung" in Handbuch der empiri-
schen Sozialforschung, Bd. 1
Stuttgart 1973
- Kramer, R.: Maria Montessori
München 1977
- Montessori, M.: Kinder sind anders
Stuttgart 1952
- Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes
Freiburg 1969
- Montessori, M.: Grundlagen meiner Pädagogik
Heidelberg 1965
- Montessori, M.: Das kreative Kind
Freiburg 1972

- Montessori, M.: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik
Freiburg 1967
- Montessori, M.: Frieden und Erziehung
Freiburg 1973
- Neise, K.: Montessori-Erziehung in der Heilpädagogik,
Z. für Heilpädagogik, 1974
- Nickel, H.: "Entwicklungspsychologie des Kindes-
und Jugendalters" Bd. 1 Allgemeine
Grundlagen
Stuttgart 1972
- Pavel, A.: Über die Dauer von Aufmerksamkeitszu-
wendungen bei Kleinkindern
Dissertation München 1972
- Schapitz, R.: Periodische Gliederung bei Spielabläufen
bei vier- und sechsjährigen Kindern
in H. Thomae: Die Periodik im kindlichen
Verhalten
Göttingen 1957
- Schraml, W.: Einführung in die moderne Entwicklungs-
psychologie
Stuttgart 1972
- Sladky, W.: Ein Sozialtraining für behinderte Kinder.
Dissertation Universität Innsbruck 1976
- Statistisches Jahrbuch der BRD 1976

LEGENDE

| = wählt

/ = lehnt ab

Gewählte		Wähler														Summe der abgegebenen Stimmen	
		Susanne	Christoph	Esther	Julia	Rebecca	Henrike	Nina	Sylvia	Henning	Michael	Florian	Stephan	Wolfgang	sonstige K.	+	-
1															/	5	1
2															//	7	0
3																5	0
4																6	0
5																7	0
6															//	8	0
7										/					//	5	1
8															//	6	0
9															//	2	2
10																5	0
11															//	8	1
12															/	4	1
13																7	0
14																5	0
Σ der erhaltenen Stimmen		10	8	7	7	6	6	5	5	4	4	2	2	2	0	80	81
-		0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0		1
tot		10	8	7	7	6	6	5	5	4	5	2	2	2	0		81
Rangplätze																Σ	
																SUMME	

Tabelle 1 : Soziometrische Grundtabelle (CAPPEL)
für Kindergarten G

Name	WS	AS	PSV	WSV	PSV	NSV	ISV	Absolut	Relativ
Susanne	0,77	0	0,77	0,77	0,38	0,08	0,46	6	-4
Christoph	0,62	0	0,62	0,62	0,53	0	0,53	4,1	-3,9
Esther	0,53	0	0,53	0,53	0,38	0	0,38	6,8	-0,2
Julia	0,53	0	0,53	0,53	0,46	0	0,46	6,5	-0,5
Rebecca	0,46	0	0,46	0,46	0,53	0	0,53	5,1	-0,9
Henrike	0,46	0	0,46	0,46	0,62	0,08	0,62	5,8	-0,2
Nina	0,38	0	0,38	0,38	0,38	0,08	0,46	5	0
Sylvia	0,38	0	0,38	0,38	0,46	0	0,46	5	0
Henning	0,31	0	0,38	0,38	0,15	0,15	0,15	6	2
Michael	0,31	0,08	0,23	0,23	0,38	0	0,38	5,2	1,2
Karin	0,15	0	0,15	0,15	0,62	0,08	0,69	4,4	2,4
Florian	0,15	0	0,15	0,15	0,31	0,08	0,38	6,8	4,8
Stephan	0,15	0	0,15	0,15	0,53	0	0,53	5,1	3,1
Wolfgang	0	0	0		0,38	0	0,38	6,2	6,2

PASSIV: WVL:

WS = Wahlstatus

AS = Ablehnungsstatus

PSV = Passiv-soziale Verbundenheit

WSV = Wahlablehnungsstatus

AKTIVE WVL:

PSV = Pos.-Soz. Verbundenheit

NSV = Negative Verbundenheit

ISA = Intensität der Verbundenheit

1 Soziales Anspruchsniveau

2 Relatives Soziales Anspruchsniveau

Tabelle 3: Kindergarten G: (n= 14, die übrigen Kinder fehlen)

NAME	Wahl- Status WS	Ablehnungs- STATUS AS	Passive soziale Ver- bundenheit	Wahlableh- nungsstatus WSV	Positive soz. Verbun- denheit	Negative soz. Verbun- denheit	Intensität d. soz. Ver- bundenheit	Soz. An- spruchsniveau	Rel. soz.- Anspruchsniveau
PASSIVE WAHL									
PETRA	0,29	0,36	0,64	-0,07	0,5	0	0,5	4,9	0,5
JANI	0,21	0,14	0,36	0,07	0,36	0,14	0,5	6,2	3,2
MONIKA	0,07	0	0,07	0,07	0,57	0	0,57	5	4
ANDREAS	0,29	0,07	0,36	0,21	0,36	0,21	0,57	5,4	1,4
ROBERT L.	0,36	0	0,36	0,36	0,5	0,29	0,57	6,1	1,0
ROBERT B.	0,29	0	0,29	0,29	0,36	0	0,73	6,8	2,8
SANDRA	0,14	0,14	0,29	0	0,14	0	0,14	5,5	3,5
KAROLIN	0,36	0,07	0,43	0,29	0,14	0,07	0,21	2,5	2
ANDREA	0,29	0,07	0,36	0,21	0,14	0,07	0,21	5	1
MARGRET	0,5	0	0,5	0,5	0,36	0	0,36	5	2
ELISABETH	0,57	0	0,57	0,57	0,21	0,5	0,67	8	3
SUSI	0,14	0,43	0,57	-0,29	0,21	0,14	0,36	5	3
INGO	0,36	0,14	0,5	0,21	0,29	0	0,29	6,3	1,8
ROBERT M.	völlig	isoliert	(wählt nicht und wird nicht gewählt)						
TIM	0,07	0	0,07	0,07	0,21	0	0,21	5	4

PASSIVE WAHL:

WS = Wahlstatus

AS = Ablehnungsstatus

PSV = Pass. soziale Verbundenheit

WSV = Wahlablehnungsstatus

AKTIVE WAHL:

PSV = Pos. Soz. Verbundenheit

NSV = Negative Verbundenheit

ISV = Intensität der

Verbundenheit

1 Soziales Anspruchsniveau

2 Relatives Soziales Anspruchsniveau

Tabelle 4 : Kindergarten R (n = 15, die restlichen Kinder fehlen)

Herrn Professor Dr. Theodor Hellbrügge bin ich für
die Überlassung des Themas zu grossem Dank verpflichtet.
Für die wertvolle Unterstützung bei der Anfertigung
der vorliegenden Arbeit danke ich Herrn Wolfgang Gufler
recht herzlich.

L E B E N S L A U F

19.03.1953	geboren in Tegernsee
1959 - 1972	Schulzeit in Fürstenfeldbruck
1972	Beginn des Studiums für Humanmedizin an der Ludwig-Maximilians-Universität München
1978	Abschluß mit ärztlicher Prüfung
1979	Approbation
1979 - 1982	Tätigkeit als Assistenzärztin an den Krankenhäusern in Viechtach und Kötzing
1983	Niederlassung als prakt. Ärztin in Kötzing

